



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas
2017

**SILVIA HELENA
BENCHIMOL BARROS**

**COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E
FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO
CONTEXTO AMAZÔNICO**



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas
2017

**SILVIA HELENA
BENCHIMOL BARROS**

COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Tradução, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro-PT e coorientação do Professor Doutor Walter Carlos Costa, professor do departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina- BR.

o júri

presidente

Prof. Doutor Paulo Jorge dos Santos Gonçalves Ferreira
Professor catedrático, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor(a) Maria Teresa Costa Gomes Roberto Cruz
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor(a) Maria Filomena Pereira Rodrigues Louro
Professora Associada, Universidade do Minho

Prof. Doutor(a) Belinda Mary Harper de Sousa Maia
Professora Associada, Universidade do Porto

Prof. Doutor(a) Susana de Matos Viegas
Investigadora auxiliar, Universidade de Lisboa

Prof. Doutor(a) Maria Teresa Murcho Alegre
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

ברוך השם

Injusta e ilusória seria a tentativa de listar os destinatários de meu reconhecimento mais sincero pela contribuição nesta construção de tese. Nos mais distintos universos de convivência há a quem referir com o devido carinho e gratidão por participação direta ou indireta, próxima ou distante, emocional, espiritual ou acadêmica.

Um trabalho de tal envergadura, em grande parte realizado em exílio geográfico e emocional, é certamente resultado de muita determinação e árdua caminhada cujos passos tiveram o amparo essencial de minha adorada família, meu sustentáculo incondicional de todas as horas. Aqui ressalto, emblematicamente, a memória de meu pai Agostinho, minha inspiradora referência acadêmica.

Expresso minha gratidão e apreço à Universidade Federal do Pará por me conceder a licença para a realização da investigação e com ela os meus colegas de trabalho, parceiros de luta que aqui represento pela Prof. Doutora Cristina Caldas, minha amiga e meu exemplo de firmeza, competência e retidão a quem sempre recorri.

Aos meus excepcionais professores das Universidades de Aveiro e Nova de Lisboa que abriram novos horizontes e me conduziram por descobertas estimulantes no universo da Tradução. Represento-os pelas figuras de minha querida orientadora, Prof. Dra. Teresa Alegre a quem agradeço pelo compartilhamento de valiosos conhecimentos, pelo equilíbrio e aceite do desafio de me orientar, ainda que em polos distantes além-mar, da Prof. Dra. Rute Costa, por seu espírito positivo e relevante mérito e da grande e estimada mestra, Prof. Dra. Teresa Roberto por sua total disponibilidade, competência e sua aura inspiradora de paz e harmonia.

Ressalto a figura amiga e sábia de meu coorientador, Prof. Dr. Walter Carlos Costa com sua visão apurada dos meus focos investigativos. Refiro-me também com gratidão e carinho fraternal ao apoio de minhas amigas Anabela Mateus, minha irmã portuguesa pelo suporte essencial durante todos estes anos e de minha grande companheira de estudos Edwiges Fernandes a quem atribuo representatividade de todas os demais queridos colegas com quem compartilhei momentos indelévels de crescimento e de uma estada tão feliz e abençoada em Portugal.

Para finalizar o que de fato não tem fim... elevo meu pensamento à Hashem para minha humilde reverência ao grandioso Senhor de nossas vidas pela iluminação de meu caminho permitindo o êxito de minha trajetória até aqui.

palavras-chave competência tradutória, formação de tradutores, Amazônia Legal, especificidades sociolinguísticas contextuais, Estudos da Tradução.

resumo Este trabalho de investigação teve como intuito fundamental fomentar reflexões sobre a formação de tradutores considerando a interação sistêmica entre os construtos teóricos *competência tradutória* e *currículo de graduação em Tradução* em um contexto particular que agrega especificidades historicamente construídas – A Amazônia legal. Os objetivos traçados foram a análise dos currículos dos cursos de formação existentes na referida circunscrição, refletir sobre as subcompetências tradutórias identificadas nestes currículos e avaliar a coerência das hipóteses previamente levantadas. As três hipóteses consideradas foram (i) a Amazônia é um contexto de significativa relevância para a pesquisa sobre os Estudos da Tradução; (ii) as especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória e; (iii) existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na região. Os referenciais teóricos basilares foram os estudos do Grupo PACTE, coordenados por Hurtado Albir (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2009, 2014, 2015) e a visão de Kiraly (2000) no domínio da competência tradutória; Apple (1979) e Silva (2005) no domínio dos estudos curriculares críticos; e os trabalhos de Morin (1999, 2006) e Freeman & Cameron (2008) no âmbito da complexidade. Dada a envergadura do *corpus* de referência, sua delimitação seguiu-se de filtragem progressiva e da aplicação dos balizadores geográfico, normativo e estrutural curricular. As análises produzidas ancoraram-se essencialmente na perspectiva da complexidade e os resultados gerais do estudo apontaram para um cenário de exiguidade de oportunidades de formação ao nível da graduação, carga horária limitada ao propósito de desenvolvimento da competência tradutória e ausência de aspectos contextuais locais expressos no *corpus*.

keywords translation competence, translator education, Legal Amazon, contextual sociolinguistic specificities, Translation Studies.

abstract The essential purpose of this investigation was to foment reflection upon translator education considering the systemic interaction between the theoretical constructs *translation competence* and *translation undergraduate curriculum* in a particular context that presents historically constituted specificities – the Legal Amazon. The objectives were to analyse the curricula of existing undergraduate programs in translation in that region, reflect on the translation subcompetencies identified in such programs and assess the consistency of the hypotheses previously raised. The three hypotheses were (i) the Amazon is a context of significant relevance for the development of researches on translation studies; (ii) the contextual sociolinguistic specificities account for a study under the multi-componential perspective of translation competence and; (iii) there is a substantial disparity between the assumed importance of translation studies in the Amazon and the possibilities for the translator education in the region. The main theoretical references were the studies of the PACTE Group, coordinated by Hurtado Albir (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2009, 2014, 2015) and the conceptions of Kiraly (2000) in the field of translation competence; Apple (1979) and Silva (2005) in the field of curriculum critical studies; and the work of Morin (1999, 2006) and Freeman & Cameron (2008) within the complexity theory domain. Considering the magnitude of the general corpus, its delimitation involved progressive filtering and application of geographic, regulatory and structural benchmarks. The analyses were mainly supported by the complexity theory and the overall results of the study pointed to a scenario of scarce educational opportunities in terms of under graduation translation programs, limited hours to the development of translation competence and absence of contextual aspects in the studied corpus.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
Desenho e caminhos da pesquisa	14
1.1 Humanidades, conhecimento científico e métodos de investigação: breve revisão e localização dos Estudos da Tradução	16
1.2 Dimensões metodológicas: especificidades.....	21
1.2.1 Dimensão estrutural.....	21
1.2.2 Dimensão discursiva	26
1.2.3 Dimensão referencial	28
a. Dimensão referencial bibliográfica.....	29
b. Dimensão referencial do <i>corpus</i>	29
1.2.4 Dimensão teórica	37
1.2.4.1 Complexidade e competência tradutória	38

1.2.4.2 Complexidade e Currículo	43
1.2.5 Dimensão pragmática	45
a. a pesquisa	45
CAPÍTULO 2	
Línguas na Amazônia: histórico da realidade sociolinguística da região	54
2.1 Línguas vernáculas: patrimônio fragilizado	55
2.1.1 Realidade das sociedades primitivas e o cenário de achamento do Brasil	56
2.1.2 Multilinguismo original na Babel Amazônica	59
2.1.3 LGA: Língua Geral da Amazônia	66
2.2 Etnocentrismo Linguístico	69
CAPÍTULO 3	
Tradução: macro e micro visões	77
3.1 Macro visão da Tradução	79
3.1.1 Imagens filosóficas da Tradução	80
3.1.1.1 Tradução e língua global	86
3.1.2 Diferentes concepções de tradução e traduzir: reflexos de temporalidade e evolução conceitual	93
3.1.3 Cronologia da atividade tradutória	96
3.1.4 Vertentes: Tradução em perspectiva espectral	109
a. Tradução como atividade textual.....	110
b. Tradução como atividade ou processo comunicativo	113
c. Tradução como atividade ou operação cognitiva.....	116
d. Tradução como reflexo do contexto.....	118
3.2 Microvisão da Tradução	120
3.2.1 Origens da Tradução na Amazônia	121
3.2.2 Primeiros intérpretes, competências e formação: diferentes tempos-espacos.....	122
3.2.3 Tradução no Brasil e Amazônia	127
CAPÍTULO 4	
Formação em Tradução	132
4.1 Currículo: conceito, evolução e dinâmica sistêmica	134
4.1.1 Evolução conceitual	134
4.1.2 Do modelo tradicional ao modelo pós-crítico	138
4.2 Currículo sistema aberto	142
4.3 Currículo de formação em Tradução	145
4.3.1 Estudos da Tradução na pós-modernidade	146
4.3.2 Formação em Tradução no Brasil	148
4.3.3 Especificidades da formação em Tradução na Amazônia Brasileira.....	153
4.3.3.1 Ciclo: multiculturalismo, ecolinguística e interculturalidade	153
4.3.3.2 Delimitação do corpus de análise via filtros e balizadores	162
4.3.3.3 Balizamento dos dados e dinâmica entre balizadores	171
4.4 Subcompetências tradutórias e currículos de formação: comunicação e permeabilidade	179
4.4.1 Componentes curriculares e subcompetências tradutórias.....	182
Considerações Finais	196

Índice das figuras

Figura 01	Relação entre competência tradutória, formação em Tradução e influências contextuais	02
Figura 02	Amazônia legal	10
Figura 03	Cursos de Tradução em Universidades Brasileiras.....	10
Figura 04	Prismas de análises e balizadores.....	13
Figura 05	Domínios do texto.....	27
Figura 06	Aproximação do corpus de análise.....	37
Figura 07	Sistema 1- Balizadores curriculares; Sistema 2- Modelo PACTE de CT....	38
Figura 08	Modelos de CC propostos por Canale (1983) e Bachman (1990).....	42
Figura 09	Modelo multicomponencial das subcompetências PACTE em perspectiva de sistema aberto.....	43
Figura 10	Esquema de árvore: modelo tradicional de estrutura curricular	44

Figura 11	Rizoma - visão caótica de sistema.....	44
Figura 12	Modelo de Quivy e Campenhoudt – 7 etapas do procedimento científico..	46
Figura 13	Diferentes óticas da Tradução.....	110
Figura 14	Esquema de delimitação do <i>corpus</i> via filtros e balizadores.....	163
Figura 15	Estados brasileiros onde se verificam estudos relacionados à Tradução em instituições públicas e privadas.....	165
Figura 16	Balizadores e interfaces.....	172
Figura 17	Model of Translation Competence Revisited (PACTE, 2003): visão dinâmica e sistêmica das subcompetências	180
Figura 18	Permeabilidade dos sistemas: currículo e subcompetências tradutórias.....	193

Índice dos Quadros

Quadro 01	Percurso metodológico.....	15
Quadro 02	Contraste entre Empirismo Lógico e Teoria Crítica.....	18
Quadro 03	Etapas da dimensão estrutural	22
Quadro 04	Contraste entre sistemas simples e complexo.....	40
Quadro 05	Características gerais da pesquisa	48
Quadro 06	Grupos linguísticos da Amazônia Brasileira no Sec. XVI	64
Quadro 07	Reflexos e causas do desaparecimento – enfraquecimento de línguas indígenas.....	74
Quadro 08	Cenários exploratórios da Tradução em macrovisão.....	79
Quadro 09	Marcos históricos dos Estudos da Tradução - AEC	100
Quadro 10	Marcos históricos dos Estudos da Tradução - EC	101
Quadro 11	Posição da língua portuguesa e do Brasil em <i>rankings</i> de Tradução....	129

Quadro 12	Teorias do currículo segundo Tomaz Tadeu Silva.....	141
Quadro 13	Periódicos com tema central ‘Tradução’	148
Quadro 14	Dimensões do multiculturalismo segundo Forquin.....	155
Quadro 15	Tendências do multiculturalismo segundo McLaren.....	155
Quadro 16	Instituições públicas brasileiras que oferecem curso de Tradução.....	169
Quadro 17	Cursos e linhas de pesquisa em Tradução na Amazônia Legal.....	173
Quadro 18	Intercruzamento dos balizadores (2) e (3)	176
Quadro 19	Intercruzamento dos balizadores (1) e (3).....	178
Quadro 20	Disciplinas do currículo e disciplinas sobre Tradução.....	195
Quadro 21	Disciplinas voltadas às subcompetências.....	195
Quadro 22	Universidades públicas na Amazônia Legal que oferecem curso de letras/línguas estrangeiras	199

Índice das imagens

Imagem 01	Credenciamento de Instituições de Ensino Superior pelo MEC	31
Imagem 02	Reconhecimento de cursos superiores pelo MEC.....	31
Imagem 03	MEC - busca avançada por curso.....	165
Imagem 04	Amazônia legal ou Amazônia Brasileira.....	173

Introdução

Propostas investigativas de qualquer natureza perpassam por questões atinentes ao pesquisador, nomeadamente: o lugar de onde fala, sua postura axiológica e ideológica, os contextos culturais e políticos onde se insere, o objeto que seleciona, a perspectiva sob a qual o irá analisar e a metodologia que irá utilizar. Estes elementos, de forma complementar, constituem a base da originalidade do olhar investigativo e do texto que emergirá. O fenômeno com o qual me defrontei como pesquisadora, afirmo com base em sua densidade e dinamicidade, é peculiar àqueles na área das humanidades, demanda imprescindível pesquisa historiográfica e a consideração de seus tempos e espaços. Recortá-lo, para uma análise isolada é assepticizá-lo, romper seus laços vitais com a história, e assim, descaracterizá-lo de tal forma que a sua real compreensão constituir-se-ia em utopia.

Refere Saviani (2008, p.3)¹ que “o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano”, pois a destruição dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência contemporânea à das gerações passadas é um fenômeno dos mais lúgubres do final do século XX.

O intuito primeiro desta tese de doutoramento foi o de fomentar reflexões a respeito do tema *formação de tradutores* considerando a relação entre as noções de *competência tradutória* e os *desenhos curriculares* no locus investigativo selecionado – a Amazônia Legal – sem desvinculá-lo de um panorama nacional. A diversificada trama teórica que envolve o binômio *competência tradutória - formação do tradutor* e que irremediavelmente interpõe o tema dos desenhos curriculares, possui sólidas raízes em minha trajetória como professora universitária, no compromisso com a formação docente, em pesquisas realizadas nas áreas de ensino e em minha atividade autônoma como tradutora.

Embora a relação *Tradução-Formação* não seja matéria trazida recentemente às discussões acadêmicas, o olhar que exercito sobre ela a faz contemporânea e genuína na medida em que a enquadra em um contexto sociocultural e geográfico específico – a Amazônia Legal (ou Amazônia Brasileira) e trata de uma problemática contemporânea. Por estas características, percebo esta tese como um estudo dotado de forte caráter político e social voltado à vertente

¹ Texto da Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pelo programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Recuperado de: http://www.uninove.br/Paginas/Mestrado/Educacao/V_Coloquio_anais_.aspx em 05 de agosto de 2015.

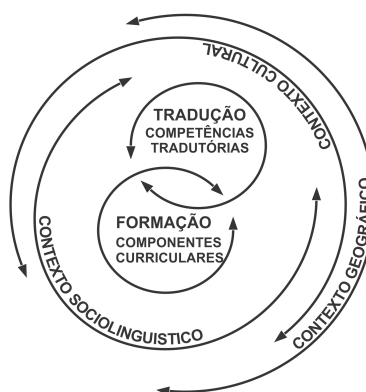
pedagógica e, como tal, propõe considerar sua inserção contextual a partir de perspectivas filosóficas, teóricas e pragmáticas.

Tradução e Formação são dois grandes eixos ligados a áreas do conhecimento ainda mais alargadas e devidamente consolidadas com seus discursos, terminologias, objetos de estudo e metodologias de pesquisa próprios, desenvolvidos em ambiências teóricas também distintas, mas que por vezes mesclam-se oportuna e apropriadamente. Isto nos remete, já de início, a uma preocupação ontológica com relação à organização e hierarquização do conhecimento, essências e fatos (Husserl, 1996) e a como serão mobilizados tais recortes do conhecimento em prol da abordagem do objeto – *competência tradutória e formação de tradutores no contexto amazônico* – e dos objetivos desta investigação que explico:

- Analisar os currículos dos cursos de formação de tradutores na Amazônia Legal inseridos em um panorama referencial nacional.
- Refletir sobre as subcompetências tradutórias identificadas nesses currículos.
- Avaliar a coerência das hipóteses levantadas neste estudo com base nas especificidades sociolinguísticas contextuais do lócus investigado.

Parto, então, de uma sistematização inicial que apresenta a organicidade de duas células *mater* envolvidas no presente estudo, sem no entanto presumir uma relação linear ou hierárquica, mas sim, uma interação dinâmica, assimétrica e interdependente entre elas.

Fig. 01 - Relação entre competência tradutória, formação em Tradução e influências contextuais



Fonte: Elaborada pela autora

Além de um tema central interdisciplinar e de cariz indiscutivelmente pragmático à superfície, referi-me a alguns fundamentos epistemológicos tomados por base e ancorados em concepções validadas por pensadores como Wilhelm von Humboldt e seu argumento holístico e relativista assentado na ideia de língua como visão de mundo, sem no entanto, desconsiderar o estatuto universal da faculdade da linguagem; Derrida (1972) cujo discurso propõe a

desconstrução das oposições binárias redutoras e a das hierarquias e, portanto, mais em sintonia com a pós modernidade e com a concepção sistêmica e caótica da complexidade do que com a linearidade e a polarização de extremos opostos que sustentam posturas essencialmente valorativas a exemplo do etnocentrismo linguístico.

Neste sentido e em consonância afirma Babo (2003) ²

as línguas não são simples códigos mas configuram o poder ou os jogos de poder, sendo imprescindível não perder de vista essa dimensão e que aquilo que se verifica hoje é um desaparecimento vertiginoso de línguas ao nível planetário, dada a imposição de uma única língua como língua de poder, um monolinguísmo que tende a converter-se num monologismo.

Steiner (1993) e Zumthor (1998), respectivamente, questionam o processo de uniformização que ameaça a riqueza e a diversidade das línguas, o risco de uma língua única redutora e o empobrecimento linguístico. Habermas (2000) amplia a discussão para além do panorama linguístico *per se*, em seu ‘Discurso Filosófico da Modernidade’, considera a estandardização econômica e cultural subjacente a esta pretensa possibilidade de uniformização. Benjamin (2008, p.73) por sua vez, aponta para a Tradução como forma de “solução para a estranheza das línguas” e a considera o ponto em que “o original atinge uma zona mais alta e mais pura da linguagem” propondo-nos debruçar dialogicamente sobre a cultura do outro para a reflexão sobre nós mesmos (*ibidem*, p. 73). Dos escritos de Berman (apud Pym, 2013, p.191) e Kiraly (2000) emergem reflexões a respeito do mito de Babel, da hermenêutica, da desconstrução, do questionamento sobre a intraduzibilidade, do reconhecimento do Outro como Outro. Estas premissas filosóficas são a sustentação das reflexões que faço no decorrer dos capítulos e estão relacionadas com os níveis contextuais representados na figura 01 e com os primas – as grandes vias que percorro na organização deste trabalho. Ainda inserida na dimensão filosófica trago a reflexão sobre questões atinentes à existência e à eficácia de uma língua global em contraste com a pluralidade linguística de contextos multilíngues sugerindo um paralelo entre estas formas de mediação – a língua global e a Tradução.

A atividade tradutória tem, sabidamente, uma natureza espectral e multidisciplinar e sua relevância é incontestável no mundo globalizado, no qual as populações de todas as partes do planeta convergem em práticas comunicativas e na partilha do conhecimento. Diante desta natureza multiface da Tradução, pode-se afirmar que a consolidação de sua prática ampara-se em necessidades cada vez mais eminentes de comunicação, troca entre as diferentes culturas, acesso democrático à informação e à disseminação do saber; redução das desigualdades sociais,

² Maria Augusta Babo, ensaio abordado em seminário de Comunicação e Linguagem ministrado para curso de Doutorado em Tradução e Terminologia, Universidade Nova de Lisboa Abril, 2014.

preservação de línguas ameaçadas, viabilização de contatos internacionais de cunho político e comercial, entre outras. Por estas razões, desenvolver uma pesquisa sobre Tradução requer, em um estágio inicial, que sejam estabelecidos parâmetros direcionadores e delimitadores. Ao me referir a esta característica espectral do tema, dedico-me também a questão terminológica de sua designação como disciplina científica: *Tradução*, *Tradutologia* ou *Estudos da Tradução*³? A cada uma destas nomenclaturas cabem posicionamentos coerentes sobre seu objeto, por parte dos estudiosos que as propõem.

Hurtado Albir (2013, p.25) defende ser a Tradução uma habilidade que consiste em saber percorrer o processo tradutório, com capacidade para resolver os problemas que emergem. A Tradutologia seria, portanto, um saber sobre esta prática - uma disciplina científica que estuda a Tradução e estabelece relações com outras áreas. Sobre a Tradução – objeto de estudo da Tradutologia, a autora acrescenta que, mais que um saber, a Tradução é um “*saber hacer*”. Esta afirmação enfatiza o aspecto procedimental da Tradução, que é reafirmado na distinção feita por Anderson (*ibidem*) entre conhecimento declarativo e conhecimento procedimental ou operativo e adquirido através da prática.

Holmes (1972) propôs chamar a disciplina *Translation Studies*, termo traduzido em determinadas situações como Estudos da Tradução ou Estudos Tradutológicos. Arrojo, (1998, p.436) no artigo “*Os ‘estudos da Tradução’ como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção*”, menciona

Alguns anos antes da publicação de *After Babel*, James Holmes começa a tentar mapear os limites e as especificidades da Tradução como objeto de estudo de uma disciplina idealmente autônoma. Em primeiro lugar, é importante notar que essa tentativa de emancipação diferencia sua proposta (...) marcando, pela primeira vez, um movimento político-acadêmico que, potencialmente, poderia criar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a teoria e a prática da Tradução.

A proposta de Holmes em adotar a terminologia *Translations Studies* em substituição à *Translation Theory* ancora-se no fato de que a pesquisa em Tradução não se adequa total e rigorosamente ao que geralmente se entende por ciência ou teoria.

(...) É nesse sentido então que opto por entender “teorias da Tradução” como “estudos da Tradução”, termo que, além de imprimir uma maior flexibilidade epistemológica ao nosso campo, funciona como uma designação para toda a disciplina, a qual abrange categorias e subcategorias diversas (Shuttleworth e

³ No Brasil utiliza-se a nomenclatura Estudos da tradução para designar a interdisciplina que se dedica ao estudo da tradução como um todo, literária ou não literária, incluindo as várias formas de interpretação oral, bem como dublagem e legendagem. Engloba também todo o espectro de pesquisa e atividades pedagógicas: o desenvolvimento de quadros teóricos, os estudos de caso, questões práticas como a formação de tradutores, o desenvolvimento de critérios para a avaliação de traduções.

Cowie, 1999, e Bassnett-McGuire, 1980, *apud* Frota 2007, p.136).

A nomenclatura ‘Estudos da Tradução’ tem abrangência interdisciplinar e contempla as diversas formas de Tradução inclusive a oral (Baker, 2001), além de não limitar-se aos estudos que se abrigam sob a égide científica. Considerando que esta pesquisa a) tem fortes nuances intercultural e pedagógica; b) argumenta que as especificidades contextuais – o entorno sócio-político, geográfico e cultural exercem influência relevante no ato tradutório através inclusive (e destacadamente) da formação profissional; c) visa situar a Amazônia no panorama brasileiro da formação de tradutores e, que se inserem nesse escopo as diferentes línguas e culturas indígenas – muitas das quais não utilizam a modalidade escrita – e; d) advoga que as questões pertinentes à formação do tradutor e à construção curricular são muito abrangentes, de natureza complexa e não necessariamente partem do cerne da ciência da Tradução mas de fatores que a tangenciam, optamos pela adoção da nomenclatura Estudos da Tradução. Quanto à definição do que é Tradução ou traduzir, dedico espaço privilegiado no capítulo três, mas desde já antecipo que dada a intenção de abordar a Tradução dentro da ambiência educacional, não tenho como prioridade adotar uma visão ou definição preponderante e unívoca. Contudo, me pareceu coerente e suficientemente abrangente a proposição conceitual interdisciplinar de Snell-Hornby (1994), em que trata da Tradução como atividade de mediação intercultural que implica conhecimentos declarativos e procedimentais.

Aliados ao discutido aspecto polissêmico da nomenclatura da disciplina e as divergências que gravitam em torno do seu objeto de estudo, encontram-se outras aporias atinentes aos diferentes paradigmas – “the entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by the members of a given community” (Kuhn, 1970, p.175) – e teorias que neles se abrigam trazendo para as discussões desse campo de estudos, temáticas cruciais e decisivas sobre os posicionamentos dos tradutores e concepções sobre sua formação. Pym (2013, p.21) apresenta paradigmas mais ou menos opostos entre si, os quais constituem epicentros de ideias que vêm construindo a história dos estudos sobre Tradução desde Cícero, Horácio e St. Jerome (Munday, 2001, p.7) até o século XXI, nos tempos pós-coloniais.

Apesar de todas as discrepantes óticas, a crescente importância da prática tradutória tem, com força incontroversa, impulsionado as iniciativas de teorizar mais aberta e legitimamente sobre este saber, sistematizando-o, organizando-o, consolidando e ampliando suas metodologias e, no caso da vertente aplicada da Tradução (Holmes, 1972), travando memorável esforço para acomodar as noções de competência tradutória de forma adequada aos distintos contextos em que são ofertados os cursos de formação de tradutores. O esforço dá-se, essencialmente, em identificar as subcompetências a serem desenvolvidas e incorporá-las nas estruturas curriculares

propostas pelas instituições formadoras de modo coerente e orgânico. Decorre daí um outro dilema – definir quais seriam tais subcompetências, partindo-se de uma realidade que aponta tantas formas diferentes de perceber a Tradução.

Tomando por base a envergadura do tema Tradução e a dinamicidade e complexidade inerentes aos processos formativos, não é surpreendente que em um país das dimensões do Brasil com cenários tão diversos nos âmbitos político, social, econômico e cultural ainda sejam constatados descompassos significativos em relação ao desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação. Observações anteriores a esta pesquisa feitas empiricamente em circunscrição mais restrita, levaram-me à construção de hipóteses sobre este descompasso na região Amazônica onde a instabilidade relativa à definição do campo disciplinar, a carência de discussões científicas e a exiguidade de oportunidades de formação são evidências de um campo ainda insipiente e titubeante. Cabe compreender *a priori* ao que nos referimos quando utilizamos a nomenclatura “região Amazônica” posto que esta compreensão não é algo absolutamente consensual entre as áreas do conhecimento que a tomam como objeto de estudo. O critério comumente utilizado para delinear a circunscrição da Amazônia é assumir, como referência, as dimensões da bacia hidrográfica do Rio Amazonas e as zonas que abrigam a vegetação Amazônica. Diz Rodrigues (2000, p.15) que “Amazônia será toda a área de terras banhadas pelo Rio Amazonas, seus afluentes e subafluentes”. Neste estudo, entretanto, em que utilizei como fonte para coleta de dados as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e seus cursos de formação em Tradução, optei por delimitar o *locus* da pesquisa na área da Amazônia Brasileira ou Amazônia Legal, que compreende os estados brasileiros do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (oeste do meridiano de 44°). A necessidade de delimitação decorre da extensão transnacional da Amazônia e da atual segmentação político-econômica adotada. No escopo da Amazônia Legal, concentram-se as instituições de ensino superior (IES) mais representativas do norte do país e que interessam a este estudo.

Isto posto, aponto duas constatações aparentemente incongruentes entre si e que motivaram esta pesquisa: uma que indica a propriedade, as condições favoráveis e incentivadoras dos estudos relacionados à Tradução no contexto da Amazônia. A este respeito pontuo circunstâncias como: ser uma região multilíngue, ter um registro de línguas em estágio acelerado de desaparecimento, receber forte influência de potências econômicas internacionais, abrigar um manancial de recursos naturais de grande importância para o planeta, ser espaço de saberes seculares das populações tradicionais que ainda ali habitam, além de inserir-se efetivamente no mundo globalizado. A outra constatação indica uma realidade desfavorável ao campo, a partir do

qual listo: a vulnerabilidade científica do campo da Tradução, ausência de pesquisas que tratem profundamente da matéria, uma perceptível acomodação em relação ao mercado profissional (decorrente da noção estritamente linguística, que asseguraria aos profissionais de letras a competência para sua execução), visão cercada de tabus sobre Tradução, a ausência de conexão entre a Tradução e o contexto multilíngue da região, o descompasso em relação aos avanços já alcançados por universidades brasileiras localizadas em outras regiões, a presença de forte etnocentrismo linguístico e o apagamento das culturas primitivas da área definida do estudo, a valorização de línguas estrangeiras modernas sobre as línguas vernáculas sobreviventes na região justificada por fatores preponderantemente ideológicos e econômicos.

Esta aparente incongruência, com efeito, compõe uma malha de fatores que se complementam e que potencializam a realização de estudos como este que me propus a fazer. Estes aspectos antagônicos colocam-se, finalmente, como esteios um do outro criando condições férteis para que se desenvolvam pesquisas, aprofundem-se reflexões e sejam preenchidas lacunas que irreversivelmente tornar-se-ão claras e evidentes não apenas para o meio acadêmico, mas para toda uma sociedade nacional e global em futuro não distante.

A partir das considerações até aqui tecidas, delineio as três hipóteses desta tese:

- (i) A Amazônia é um contexto de significativa relevância para a pesquisa sobre os Estudos da Tradução;
- (ii) as especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória;
- (iii) existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região.

A primeira hipótese – a significativa relevância da Amazônia para a pesquisa sobre os Estudos da Tradução – assenta-se em fatos como: a sua visibilidade no contexto internacional, a sua constante referência no que tange aos temas de interesse global como biodiversidade, desmatamentos, aquecimento planetário, o multilinguismo relativo às comunidades indígenas que ainda sobrevivem com suas línguas, culturas e saberes, além dos aspectos relacionados com questões sociais, artísticas e estéticas peculiares da região. Esse status conferido à região entendo que deva se refletir também sobre os Estudos da Tradução e sobre a importância de fomentar a formação especializada de profissionais tradutores locais pelas instituições educacionais de nível superior.

Retomando a dimensão axiológica do termo ‘relevância’ utilizado na construção das primeira e terceira hipóteses, chamo a atenção para a iminência da relação que se firma entre

Tradução e preservação das línguas indígenas, uma das problemáticas fulcrais, de natureza antropológica, que motivam e norteiam este trabalho.

A segunda hipótese relativa às especificidades sociolinguísticas contextuais da região complementa as considerações da primeira hipótese, pois embora guardando semelhanças, em alguns aspectos, com outros contextos multilíngues como a Europa, África ou Índia, as línguas faladas na Amazônia seguem um assustador ritmo de degradação e desaparecimento pela força do etnocentrismo linguístico e a limitação de políticas linguísticas⁴ nacionais. A existência de diferentes línguas, que no caso europeu “já não são percebidas como obstáculos que impedem a prossecução do ideal comunitário ou o aprofundamento da União; pelo contrário, são consideradas uma fonte de riqueza e uma vantagem potencial” (Orban, 2009) difere-se da relação totalmente assimétrica e depreciativa existente na Amazônia em respeito as línguas indígenas.

Atreladas à degradação linguística, estão outras reverberações culturais e sociais de grave repercussão que abalam as comunidades indígenas como a aquisição de patologias degenerativas como o alcoolismo, outras doenças trazidas pelo homem branco e previamente não existentes, a mudança de hábitos alimentares com danosas consequências orgânicas, a produção de lixo e seu descarte desordenado e o consumo de drogas em geral, que vêm decorrendo do contato das nações indígenas com outras culturas.

A Tradução me parece ser uma via em potencial a corroborar a preservação destas línguas-culturas e identidades por meio do trânsito de ideias e leituras de mundo que ela pode viabilizar, especialmente diante da carência de políticas linguísticas consistentes e oficialmente sustentadas, que assegurem a sobrevivência e o direito das sociedades primitivas ao uso de suas línguas e costumes. Sobre este encapsulamento linguístico-cultural e a força etnolinguística, refere Brito (2013)

O português não é necessariamente a língua materna de todos os brasileiros, embora seja sempre sua língua oficial. Daí decorre que muitas comunidades tidas como monolíngues são na verdade marcadas tanto pelo bidialectismo, pela diglossia, quanto pelo bilinguismo, ocorrendo em diferentes níveis e com determinados objetivos, facilitados ou não por instituições, sociedades e processos, com papéis claramente distintos (Brito, 2013, p.65).

Subjaz a terceira hipótese, a ideia de que a formação de tradutores justifica-se e fundamenta-se nas considerações já feitas em relação às hipóteses anteriores e, a elas acrescento, que o desenvolvimento desta temática realizado em nível acadêmico e de forma coerente pode

⁴ Decreto no. 7.387/2010, recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm

produzir consequências positivas e de desenvolvimento ético e humano para a região. Adoto também a premissa de que os estudos aprofundados sobre Tradução e a formação de tradutores contemplando competência e subcompetências alinhadas ao seu local de inserção, isto é, formação que promova percepção alargada e consciente dos aspectos linguísticos e extralinguísticos característicos da região, é ainda imperceptível no contexto em foco. Posso afirmar, a partir de minhas observações preliminares e assistemáticas, que a insipiência do que se pode registrar hoje dentro dos limites da Amazônia legal no que tange as ofertas de formação (graduação), não contempla satisfatoriamente a visão de Tradução, orientada às condições e especificidades contextuais, tampouco autonomiza-se em relação à concepção essencialmente interlinguística de Tradução (Jakobson, 1959).

Com o intuito de analisar o distanciamento entre as duas situações expostas: a importância dos Estudos da Tradução no contexto amazônico e o escasso provimento de oportunidades para que se efetive esta formação acadêmica, busquei suporte em um estudo produzido por Assis (2012) de propósito distinto, mas cujo mapeamento foi um despertar crucial.

Subsidiando estas três hipóteses, apresento abaixo as figuras 2 e 3 para demonstrar respectivamente o mapa da região *locus* deste estudo – A Amazônia Legal e o levantamento feito por Assis (2012), a partir dos quais estão assinalados os estados nos quais universidades brasileiras oferecem cursos de Tradução.

Fig. 02 - Amazônia Legal⁵



Fonte: Filho, A.C. e Souza, O.B. (2009).

Fig. 03 - Cursos de Tradução em universidades brasileiras⁶.



Fonte: Assis (2012).

⁵ Fig. adaptada de: Filho, A.C. e Souza, O.B. (2009), Instituto socioambiental, 2009. Disponível online em: https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/Atlas.pdf.pdf. Recuperado em 18 de setembro de 2014.

⁶ Fig. adaptada de: Assis, R. C. (2012). A interface Tradução e linguística sistêmico-funcional no Brasil. In *Traduzires*: UFP, maio 2012. Recuperado de <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=assis%2c%20r.c%2c%20a%20interface%20tradu%2c%20a%20a3o%20e%20lingu%20adstica%20sist%20aamico-funcional%20no%20brasil> em 08 de setembro de 2014.

O mapa da Amazônia legal na Fig. 02 e o levantamento de Assis, observável na Fig. 03, reforçaram a lacuna supramencionada e me apontaram três amplos prismas que auxiliaram a aproximação do corpus desde os primeiros momentos da pesquisa. Coube posteriormente a cada um deles um balizador e outros mecanismos secundários de filtragem. São eles:

- **Prisma territorial:** surgiu da necessidade de delimitação da região da pesquisa. Decidi definir o *locus* da Amazônia legal – circunscrição política da Amazônia situada dentro dos limites nacionais brasileiros. Esta extensão é suficientemente representativa das características multilíngues e do raro potencial para os Estudos da Tradução que pretendi estudar. A Amazônia Legal, estabelecida em 1953 (Reis, 2012) corresponde a aproximadamente 5.217.423 km², o que representa cerca de 60% do território brasileiro, onde habitam 55% da totalidade dos indígenas brasileiros. É, como já sugerido pelos dados de Assis (2012), ainda inexplorada do ponto de vista acadêmico e, conseqüentemente, da realização de pesquisas em Tradução. Dentro desta circunscrição, estão localizadas inúmeras Instituições Federais de Ensino Superior, distribuídas nos nove estados da região onde destacam-se por sua abrangência e características multicampi: a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Pará (UFPA), e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Deste prisma surge o **balizador geográfico**, a ser detalhado.

- **Prisma institucional:** surgiu da percepção, para mim não comprovada até os meses iniciais desta investigação, de carência de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecessem cursos de formação em Tradução (autorizadas pelo Ministério da Educação do Brasil-MEC) e da existência de um espaço inexplorado academicamente nas universidades brasileiras do norte do país, em nível de graduação⁷. Esta realidade me impulsionou para um estudo das peculiaridades linguísticas, da constituição histórica da região e de como estas peculiaridades estariam refletidas nos currículos dos possíveis cursos ali existentes com intuito de investigar quais seriam as subcompetências a serem desenvolvidas em cursos de formação em Tradução e que direcionamentos curriculares se coadunariam com a realidade local. No sentido de delimitar a área de investigação, isto é, visando identificar as IES dentro da Amazônia Legal, instituí o **balizador normativo**, que assim foi denominado por adotar a força da norma de um órgão oficial

⁷ No Brasil chamamos de Graduação o que em Portugal denomina-se Licenciatura. O termo Licenciatura, no Brasil refere-se especificamente aos cursos de formação de professores.

– o MEC – para reconhecimento de cursos dentro do território nacional e as instituições federais e estaduais com seus respectivos campi⁸.

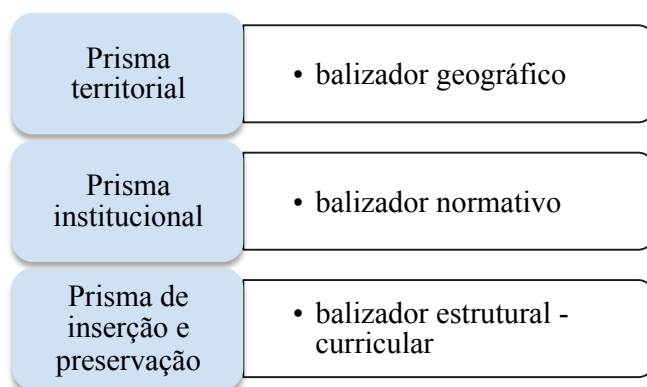
• **Prisma de inserção e preservação:** entendo que o avanço progressivo dos Estudos da Tradução exercerá impacto efetivo na região alvo deste estudo, em função do potencial de dar a ver e a conhecer sua realidade social, científica, cultural, etc., a partir de produções que revelem o saber das populações locais e, em via de mão dupla, alarguem as possibilidades de acesso ao conhecimento que circula através das fronteiras linguísticas e culturais das nações. As estatísticas disponíveis reafirmam uma condição marcadamente receptora da Amazônia em contraste com o seu potencial produtor de saberes nos âmbitos nacional e internacional. A preservação de línguas faladas pelas populações tradicionais revela-se outra mais-valia deste avanço projetado e que tem sido explorada essencialmente pela via dos estudos linguísticos descritivos. Avalio os aspectos de visibilidade, inserção e preservação, que podem ser produzidos pelo desenvolvimento da área de Tradução, como por exemplo os relacionados à ação de instituições de ensino superior e seus desenhos curriculares responsáveis pelo desenvolvimento da competência tradutória.

O **balizador estrutural curricular**, decorrente deste prisma de estudo, pretendeu delimitar o escopo da pesquisa aos cursos reconhecidos pelo MEC, cujas estruturas apresentassem a Tradução como seu eixo central e componente primário e não como componente secundário ou em forma de disciplinas desarticuladas que apenas corroborassem outros objetivos formativos.

A figura 04, a seguir, permite visualizar a relação entre os três prismas de análise e seus respectivos balizadores.

Fig. 04 - Prismas de análise e balizadores

⁸ Campi é o mesmo que campus, termo que designa (no plural) os polos ou recintos universitários localizados distante da sede universitária ao qual se vinculam. Campus entra no português por via da língua inglesa, com a nova acepção de área que compreende terreno e edifícios de uma universidade ou outra escola. Nota Lexicológica da Profa. Dra. Enilde Faulstich Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP) Instituto de Letras (IL) Universidade de Brasília (UnB).



Fonte: Elaborada pela autora

Esta tese foi organizada em quatro capítulos organicamente interligados. O primeiro trata da caracterização geral do estudo em cinco dimensões e dos caminhos metodológicos pelos quais optei, relacionando o construto da complexidade aos dois eixos principais – Tradução e Formação – respectivamente por meio das subcompetências tradutórias e dos currículos de curso. O segundo aborda historicamente a realidade sociolinguística da região da Amazônia Legal, construindo em perspectiva longitudinal um cenário *sui generis* e que sustenta algumas das hipóteses de partida desta investigação. Trata de questões filosóficas, faz considerações sobre as primeiras atividades tradutórias na Amazônia, sobre a Língua Geral da Amazônia (LGA) e confronta aspectos de multilinguismo e etnocentrismo. O terceiro capítulo trata de uma das células *mater* da pesquisa – a Tradução – abordada de forma ampla e diversificada nas suas dimensões plurais. Contextualmente, tem início em uma visão global, com conceituações e vertentes e evolui para uma visão mais restrita da Tradução no âmbito do Brasil e da Amazônia. O quarto capítulo traz a segunda célula central, a formação em Tradução, apresenta a ação dos filtros e balizadores, identifica o corpus de análise e culmina com as inferências a partir dos dados apresentados e da metodologia proposta.

1. DESENHO E CAMINHOS DA PESQUISA

“A construção da ciência é um fenômeno social por excelência”

Ludke 1986, p.2

Início o desenvolvimento deste capítulo com afirmação de Ludke e André (1986, p. 1-2)

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou

de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Este capítulo é dedicado à descrição do processo de elaboração da presente tese, seu desenho e caminhos percorridos. Destarte, desenvolveu-se transversalmente durante toda a trajetória de construção e destina-se à sua detalhada discriminação. Para dar conta da multiplicidade de aspectos envolvidos desde o planejamento até a conclusão da pesquisa, decidi pela criação de um quadro sequencial metodológico para melhor visualização e acompanhamento de meu percurso.

Quadro 01: Percurso metodológico

Pesquisa em Humanidades e métodos				
Dimensões metodológicas				
Estrutural	Discursiva	Referencial	Teórica	Pragmática
Sujeito	Texto envolvente	Parâmetros bibliográficos	Complexidade e Competências tradutórias	A pesquisa
Objeto				
Objetivos				
Lócus	Texto envolvido	Parâmetros do corpus (filtrado / de análise)	Complexidade e Currículo	
Hipóteses				
Índice				

Fonte: Elaborado pela autora

Parti do resgate de informações sobre as pesquisas no campo das humanidades, a respeito do conhecimento científico e dos métodos de investigação. Refleti sobre as influências da teoria crítica e seu impacto sobre este trabalho. Abordei a mais valia da pesquisa de natureza qualitativa para este estudo e, sequencialmente, defini cinco dimensões metodológicas para nortear as minhas ações: estrutural, discursiva, referencial, teórica e pragmática. Desdobrei estas dimensões em células que permitem compreender as suas nuances de forma que este segmento de tese pudesse ser fiel não apenas aos aspectos pragmáticos da pesquisa em si, mas a todo o processo de planejamento e construção do próprio texto, inclusive.

1.1 Humanidades, conhecimento científico e métodos de investigação: breve revisitação e localização dos Estudos da Tradução

O atual *status* conferido ao conhecimento científico é resultado de transformações históricas de natureza epistemológica e de quebra de paradigmas bastante resistentes. Antes do advento da ciência moderna no século XVII, o que caracterizava o saber científico era uma postura filosófica e contemplativa sem objetivos pré-definidos – de intervenção ou transformação do meio – uma atitude de saber pelo saber. Predominava o raciocínio dedutivo, pois o direcionamento lógico para a compreensão dos fenômenos partia dos aspectos gerais para os particulares.

Em fase anterior a este cenário, durante o período da Idade Média, todo o conhecimento era regido pela religião e, portanto, a própria Filosofia estava a ela atrelada. Contudo, durante os séculos XV e XVI iniciou-se uma mudança na forma de conceber o saber científico, até então dependente exclusivamente do saber livresco. O século XVI traz o Renascimento e, com ele, a atitude de valorização da consciência humana, do indivíduo e de suas interpretações sobre o ambiente em que vive e seu entorno social. É a conjuntura Renascentista que vem favorecer o surgimento das denominadas ciências humanas, as quais virão garantir seu estatuto científico partir do século XIX.

Entre os séculos XVI e XVII, delineia-se uma cisão da ciência e da Filosofia diante das descobertas revolucionárias sobre o universo e a geografia global. Ressaltam-se as figuras icônicas de Copérnico, Galileu, Kepler, Descartes e Newton, entre outros.

O pensamento cartesiano de características bem definidas – clareza, praticidade, sistematização, racionalidade, rigor, aceitação apenas do irrefutável e exclusão do controverso – foi decisivo para a ruptura com a metafísica medieval. Assim, inicia-se um período de absoluta reverência ao conhecimento científico e suas verdades, que se estende pelo século XVIII. Este período tem como marco fundamental o surgimento do Iluminismo e significativas mudanças na forma de pensar sobre ciência.

O movimento cultural – intelectual do Iluminismo, que teve como ambiente inicial a Inglaterra, decorre como uma evolução do pensamento Renascentista concretizando ideias libertárias de ideologia política. Esta postura “iluminada” teve seus reflexos na forma de lidar com os fatos e fazer ciência através da valorização da razão, do questionamento e da crença nas leis naturais. A prática filosófica socrática do questionamento para a penetração da verdade (Hugh, 2011) é revisitada e passa então de uma versão auto analítica para a condição de recurso de viabilização do conhecimento do mundo, da natureza, da sociedade e do direito humano.

O século XIX é cenário da influência forte e longa do pensamento positivista preconizado por Augusto Comte e sustentado por valores de neutralidade, observação e experimentação. Ainda que produzida pelo Homem, a ciência era dentro deste paradigma,

considerada acima da “nociva” subjetividade humana. Contudo, eram imerecidamente desprezados os estudos sobre os fenômenos humanos e sua inerente subjetividade, com cuja natureza o paradigma positivista era claramente inconsistente. É desta forma que as ciências humanas reconhecem a primordialidade de desenvolver seus próprios métodos ou, de outra forma, estariam fadadas à condição marginal do descrédito de seus achados e afirmações. Assim, as ciências humanas distanciam-se dos estudos experimentais essencialmente quantitativos, “mais estruturados e com maior intervenção do investigador” (Hurtado Albir, 2013, p.178) de amostras numerosas e afirmações generalizantes em direção a uma pesquisa mais coerente aos seus objetos e propósitos, igualmente densa e sistematizada, porém com características interpretativas e qualitativas em que o tamanho da amostra não sobreponha-se à sua consistência e características peculiares.

É durante o século XX que a epistemologia racionalista, cheia de certezas e altamente estruturada, dá lugar ao racionalismo crítico ou aplicado e tensiona as relações entre o racional e o real (Bragaglia, 2000, pp. 31-32).

O quadro abaixo apresentado por Alves-Mazotti (2001, p.118) apresenta uma analogia das características contrastantes do Empirismo Lógico e a Teoria Crítica que afloraram no século XX.

Quadro 02: Contraste entre Empirismo Lógico e Teoria Crítica

Enfoque	Empirismo Lógico	Teoria Crítica
Objetivos da Ciência	Desenvolvimento do conhecimento/ formulação de teorias	Transformação da sociedade/ emancipação do Homem
Recorte	Molecular: os fenômenos complexos precisam ser decompostos em aspectos testáveis	Molar: os fenômenos só podem ser compreendidos se vistos como totalidades.
Ciência e Sociedade	Produtos e processos da ciência são vistos como um sistema independente das relações sociais	Ciência e sociedade são vistas como um sistema global
Ênfase	No método: critérios metodológicos definem os problemas que podem ser pesquisados	No problema: a metodologia assume aspecto secundário
Objetividade	Buscada através de mecanismos de controle embutidos no design e no método crítico	Atacada como um mito que encobre estratégias de dominação
Relação Sujeito-Objeto	Sujeito e objeto são elementos independentes no processo de pesquisa	Sujeito e objeto são elementos integrados e coparticipantes do processo
Neutralidade	Os valores do pesquisador não interferem no processo de pesquisa	O julgamento de valor é considerado parte essencial do processo

Fonte: Alves-Mazotti (2001, p.118)

Destaco aqui, como a teoria crítica revela aspectos de coerência e estreita proximidade com este trabalho, uma vez que preconiza características da visão sistêmica que adoto, segundo a qual, a fragmentação para efeitos de compreensão, não despreza a interrelação e a interdependência entre os elementos (nos aspectos: recorte e teoria e sociedade) e na simbiose da relação sujeito-objeto.

Descortina-se neste período, um novo paradigma em que as condições contextuais ganham grande relevância – O paradigma qualitativo. A pesquisa de natureza qualitativa segundo Esteban (2010, p.123) é assim conceituada terminologicamente

[...] o termo *pesquisa qualitativa* começou a ser utilizado como sinônimo de *indagação naturalista*, obtendo progressivamente adeptos na comunidade científica. Algumas obras como as de Bogdan e Biklen (1982), Glesne e Peshkin (1992), Mason (1996), Maxwell (1996), Strauss e Corbin (1990) e Taylor e Bogdan (1987) são amostras de seu uso atual (grifos do autor).

Sob o viés da pesquisa qualitativa, também compartilho a visão de Triviños (1987) ao afirmar que é indutivamente que se chega à essência do fenômeno e reafirmo sua percepção científica que confere aos dados particulares, legitimidade, para conduzir-nos a conclusões de maior amplitude, quando devidamente comprovados. É fato relevante que as descrições de tais fenômenos estão infiltradas da subjetividade daqueles que os percebem e descrevem assim como dos sentidos que lhes são conferidos em função dos contextos dos quais emergem. Contudo, a avaliação destes dados a partir de referenciais teóricos, segue um raciocínio lógico, dedutivo e sistemático e sua validação materializa-se com a efetiva prática. Sobre a prática da pesquisa qualitativa, define Triviños (2006, p.122) “A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional”.

Consoante Triviños, Minayo (1996, p.10) define o paradigma qualitativo como capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Minayo, com esta afirmação, põe em questão a pretensa objetividade da ciência, baseada na inconsistência interna da afirmação de que o Homem pode distanciar-se de si e de sua condição humana para produzir uma ciência desprovida de intencionalidade.

Entre outras definições convergentes sobre a pesquisa de atributos qualitativos estão as de Denzin e Lincoln (1994, p.2) que afirmam

A pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem .

A afirmação de Denzin e Lincoln acrescenta aos pensamentos anteriores, enfatizando a possibilidade de diversificação de métodos dentro do mesmo paradigma, ressaltando o alcance interpretativo e a importância do contexto de observação, de coleta, de análise e de atividade dos dados – fenômenos em questão. Este é um aspecto crucial na presente investigação conforme detalhamentos no capítulo 2 que trata das especificidades contextuais do lócus investigativo.

Campos (2004), com base em Anderson (2000), Denzin e Lincoln (1994), Lakatos e Marconi (2001), Ludke e André (1986) e Minayo (1996), reúne cinco características basilares da pesquisa qualitativa: (i) ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; (ii) predominância descritiva – os dados coletados falam mais do que números; (iii) a preocupação com o processo é maior do que com o produto. O pesquisador tem como interesse principal estudar um problema e verificar como ele se mostra nas atividades; (iv) o enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes; (v) a análise dos dados segue um processo indutivo – estratégia cognitiva por intermédio da qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Ressalte-se que a pesquisa qualitativa, em muitos casos, respalda-se em quantificações e percentuais para subsidiar suas interpretações caracterizando o hibridismo metodológico quanti-qualitativo. Outrossim, pontuo que os estudos empírico experimentais em Tradução recorrem aos registros quantitativos para suas interpretações e validações.

Inseridos no escopo das Ciências da Linguagem, os Estudos da Tradução, inclusive aqueles referentes à Formação – vertente aplicada (Holmes, 1972) – compartilham os percalços da pesquisa na área das humanidades. Os traços aqui descritos referentes à pesquisa qualitativa estão legitimamente refletidos na presente investigação posto que ambos os pilares, Tradução e Formação, concebem as particularidades internas e contextuais das investigações interdisciplinares e compartilham a necessidade da interpretação humana de seus fenômenos.

Para além de um paradigma abrangente – uma postura epistemológica – há uma tipologia interna neste tipo de pesquisa que discrimina e qualifica, instrui e caracteriza o estudo em função da tipificação da amostra, do procedimento de coleta e tratamento conferido a estes dados, o que trato a seguir neste capítulo.

Ainda que os métodos de pesquisa em Estudos da Tradução estejam gradativamente a apresentar características específicas e autonomizantes (Baker, 1998; Chesterman, 2001; Hurtado Albir, 2013; Saldanha & O'Brien, 2013, Tymoczko, 2005), o que se constata especialmente em algumas de suas vertentes como os Estudos da Tradução e Cognição e de Tradução Automática, é que as tipologias mais abrangentes de pesquisas qualitativas, que servem a outras disciplinas, continuam a apresentar referenciais eficazes para sistematização e interpretação de seus dados. Ao se debruçar sobre a caracterização da Tradutologia, Hurtado Albir (2013) dedica relevante espaço a apresentação dos métodos de investigação onde contempla em um *continuum* os métodos quantitativos e qualitativos presentes tanto nas investigações teóricas quanto empíricas (observacionais), sempre a enfatizar que “la elección del método adecuado depende del objeto de estudio y del objetivo de la investigación” (Op.cit. p.182).

Neste caso, em que o objeto da presente tese é bipolarizado e a Tradução é vista em interface com outras áreas, adequam-se a esta investigação algumas categorizações de pesquisa das ciências humanas.

Guba e Lincoln (2005, p.191) defendem que a metodologia é irremediavelmente um resultado do entrelaçamento entre as naturezas das disciplinas e observam “[i]ndeed, the various paradigms are beginning to ‘interbreed’ such that two theorists previously thought to be in irreconcilable conflict may now appear, under a different theoretical rubric, to be informing one another’s arguments”. Ressalto que este estudo não trata de uma análise de produto ou processo tradutório, mas do assunto Tradução dentro do universo ampliado educacional. Considerando-se a classificação proposta por Chesterman para as áreas de pesquisa em Tradução, este estudo enquadra-se como “*translator training*” girando em torno de “*curriculum design*” daí as opções metodológicas feitas para a aproximação e análise dos dados.

1.2 Dimensões metodológicas: especificidades

Mais do que a necessidade de enquadrar o presente estudo em formatos ou categorizações pré-estabelecidos, minha intenção foi acercar o fenômeno interpretativamente, olhá-lo sob todas as lentes disponíveis para pormenorizá-lo de forma mais apreensível. Há contudo, aspectos dominantes em cada pesquisa empreendida e alguns outros traços secundários manifestos que se complementam. Trato aqui de tais aspectos utilizando as taxonomias propostas por Ludke (1989), Denzin e Lincoln (1994), Gil (2008) e Triviños (1987, 2001).

Como forma de organização holística deste capítulo, decidi pela identificação de cinco dimensões metodológicas, considerando as características gerais do estudo (Quadro 01) e

prosseguí tratando de aspectos mais específicos. As dimensões – estrutural, discursiva, referencial, teórica e pragmática – têm a finalidade de descrever didaticamente o ciclo de elaboração e ressaltar a forma integrada, simultânea e interdependente com que as fases descritas relacionam-se entre si.

1.2.1 Dimensão estrutural

Esta dimensão é relativa à organização formal das macroetapas percorridas durante os primeiros momentos da construção da tese e de seu planejamento que se estendem desde a motivação para a escolha do tema até a concepção do índice e sua decomposição em subtópicos. Esta dimensão, fundamentalmente reflexiva, ocorre em momento prévio às ações pragmáticas do estudo, isto é, antes da primeira etapa sugerida segundo o esquema de Quivy & Campenhoudt (2005) que optei por utilizar. Distinguem-se nesta fase, a autoidentificação do sujeito investigador implicado, a reafirmação do objeto e a relação entre ambos, os objetivos, a delimitação antecipada do lócus, as hipóteses a considerar e a seleção de recortes para composição do índice.

Quadro 03: Etapas da dimensão estrutural

Dimensão Estrutural	
Etapas	Dados
Identificação do Sujeito investigador	<ul style="list-style-type: none"> Docente do ensino superior, tradutor, formador, pesquisador. A relação entre os interesses profissionais e investigativos encontra sólido respaldo na constituição e identidade do sujeito.
Definição do Objeto	<ul style="list-style-type: none"> Competência Tradutória e Formação de Tradutores no Contexto Amazônico. A definição e delimitação do objeto é uma fase crucial para nortear o estudo e o consequente direcionamento da pesquisa bibliográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Analisar os currículos dos cursos de formação de tradutores na Amazônia Legal inseridos em um panorama referencial nacional Refletir sobre as subcompetências tradutórias identificadas nesses currículos. Avaliar a coerência das hipóteses levantadas neste estudo com base nas especificidades sociolinguísticas contextuais do lócus investigado.
Lócus	<ul style="list-style-type: none"> Amazônia Legal (Amazônia Brasileira). Cobre os estados do Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Tocantins,

	Mato Grosso e parte do Maranhão. A extensão internacional da Amazônia exigiu um recorte mais específico que tornasse o estudo factível.
--	---

Hipóteses	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Amazônia é um contexto de relevância para a pesquisa sobre os estudos tradutórios; 2. As especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória 3. Existe significativo hiato entre a presumida relevância dos estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região.
-----------	---

Índice Sintético	Introdução Desenho e caminhos da pesquisa Línguas na Amazônia: realidade sociolinguística da região Tradução: macro e microvisões Formação em Tradução, análises Considerações Finais
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

É irrefutável o fato de que a escolha de um tema de pesquisa não é um momento isolado, uma decisão despretensiosa ou inconsciente, ao contrário, esta escolha tem relações claras ou veladas com os interesses do sujeito pesquisador. Neste estudo, estas relações e intenções são conscientes e claramente expressas no texto. Por possuir natureza político-ideológica ancorada nos pilares teóricos selecionados, a presente tese toma esta particularidade – a consciência das intenções subjacentes – como mais-valia para as reflexões que propõe.

Competência tradutória e formação de tradutores no contexto Amazônico é um título permeado de intenções subliminares que são trazidas gradativamente à luz. Estas intenções estão atreladas ao meu histórico profissional e ao ambiente no qual pesquisei e pratico a docência em línguas estrangeiras e a atividade de Tradução. O componente do título – formação – expressa a minha preocupação e compromisso com a vertente aplicada e a realidade envolvendo as ofertas de cursos de graduação em Tradução na região estudada e onde está inserida a Universidade Federal do Pará, campus de Bragança – local onde desempenho minhas atividades na condição de professora efetiva.

As quatro etapas iniciais da dimensão estrutural – sujeito, objeto, objetivo e hipóteses encontram-se brevemente descritas no segmento de introdução desta tese. A introdução pretende dar visibilidade à magnitude do estudo apontando e tecendo as relações necessárias entre os elementos da pesquisa; clarificando os objetivos, discorrendo sobre o binômio *Tradução-Formação*, qualificando o contexto e perfil da pesquisa de forma geral, estabelecendo as bases teórico-filosóficas adotadas, explicando questões de polissemia terminológica, esclarecendo a

relevância do estudo e o descompasso entre o que ocorre na região-lócus da pesquisa – Amazônia (especificamente a circunscrição da Amazônia legal ou brasileira) e outras regiões brasileiras com referência a formação em Tradução, introduzindo hipóteses e definindo objetivos. Estes focos temáticos são retomados de forma não precisamente sequencial, mas orgânica e inter-relacionada nos capítulos seguintes.

As hipóteses levantadas e inicialmente discutidas na introdução constroem-se e são escrutinadas no decorrer dos capítulos que trazem a exploração da literatura, dados e teorias relacionadas a cada foco. A primeira hipótese, de grande amplitude - *A Amazônia é um contexto de significativa relevância para a pesquisa sobre os Estudos de Tradução*, encontra nos capítulos 2, 3 e 4 os principais elementos e subsídios para a sua retomada, confirmação ou refutação. Respectivamente, os capítulos *Línguas na Amazônia: histórico da realidade sociolinguística da região* (2); *Tradução: macro e micro visões* (3) e *Formação em Tradução* (4) reconstroem o cenário de especificidades contextuais historicamente construídas, espelham a realidade dos Estudos da Tradução, as premências, o patrimônio cultural lexical do universo amazônico e a situação dos cursos de Tradução nas universidades do *lócus* investigativo.

A segunda hipótese - *As especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória*; encontra aporte e material reflexivo para sua retomada e avaliação neste primeiro capítulo no subtítulo *Complexidade e competência tradutória* em que o construto teórico metodológico da complexidade é referido bem como as características sistêmicas da competência e subcompetências tradutórias. A segunda hipótese também se ampara nas informações construídas no segundo capítulo, pois estão atreladas às competências, as especificidades sociolinguísticas do contexto de estudo e no capítulo três, cujo cerne é um dos pilares da tese – a Tradução, de onde se difundem as ideias para todo o restante da pesquisa.

A terceira hipótese - *Existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região*, é retomada à luz das informações contidas nos capítulos 2, 3 e 4, pois a ‘relevância’ que emerge das condições sociolinguísticas tratadas no capítulo 2 tem implicações na forma de ver a Tradução no contexto estudado e na sua decomposição em subcompetências, que se revelam dentro das unidades curriculares dos cursos de formação. Este aspecto se consolida nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

As hipóteses que levanto nesta tese são de essência interpretativa e assim caracterizadas por Chesterman (2010, p.2)

An interpretive hypothesis has the general form: X can be (usefully) interpreted as Y. The key term is **as**. It is a classic observation in hermeneutics that we understand anything by understanding it **as** something: we make some sense of the new or the complicated by seeing it in terms of something more familiar or more simple, **as** something familiar or simple (...). An interpretive hypothesis is tested in use, pragmatically, as having more or less added value in furthering our understanding, generating empirical hypotheses, synthesizing existing knowledge, and so on...

Consoante Chesterman, compreendo que nossas interpretações sobre as hipóteses são regidas e subsidiadas pelo conhecimento teórico do qual nos acercamos para apreender o assunto e tais hipóteses são validadas, ou não, pelo que conseguimos captar dos dados.

O outro elemento da dimensão metodológica estrutural – o índice da pesquisa – é a tentativa de exibir um planejamento de seu percurso naturalmente caótico, a iniciativa ontologizante que manipula segmentos, parcelas estrategicamente retiradas de universos maiores do conhecimento para a construção de um raciocínio lógico, convergente, sequenciado e confiável. O ordenamento do índice diz da intencionalidade na visão Husserliana – “the fundamental property of consciousness” (Husserl *apud* McIntyre and Smith, 1989, p.147), hierarquiza as partes e conduz a leitura para o lugar desejado. O índice que proponho apresenta a delimitação do recorte que optei por fazer, constrói um desenho dentre as inúmeras possibilidades de abordagem da temática *Tradução e Formação*. Por fim, revela a combinação de elementos que atribuem originalidade ao estudo.

A ordenação dos capítulos foi pensada a partir de uma introdução genérica e abrangente seguida de um primeiro capítulo destinado à descrição do desenho e caminhos da pesquisa, um segundo capítulo que se dedica a construir a ambiência tempo-espacial do estudo, contemplando suas raízes históricas e as circunstâncias específicas do *locus* investigado, isto é, as línguas na Amazônia e a realidade sociolinguística da região em abordagem histórica. Um terceiro capítulo encarrega-se de tratar de uma célula central do trabalho investigativo – a Tradução – em um percurso que conduz desde visões mais amplas até as mais restritas com o objetivo de situar a Tradução no Brasil e na Amazônia. Um quarto capítulo adensa as reflexões sobre a formação em Tradução, evoluindo das noções conceituais de currículo para sua visão rizomática e sistêmica até as especificidades da formação em Tradução na Amazônia Legal ou Brasileira. O quarto capítulo traz ainda inseridos a construção do *corpus* segundo as ações dos filtros e balizadores, as análises com base nas definições das subcompetências em referência aos textos das ementas constantes no(s) Projeto(s) Pedagógico(s) e culmina com minhas inferências sob uma perspectiva de sistemas abertos em comunicação.

1.2.2 Dimensão discursiva

Esta dimensão justifica a forma como o eu-pesquisador constrói textual e discursivamente o cenário investigativo e se aproxima do objeto por meio da linguagem.

Acrescento que a produção de sentido no discurso científico decorre sob um conjunto de regras e pensamentos de raízes históricas racionalistas de cujo contexto destaco inicialmente Bacon na Inglaterra, Galileu Galilei na Itália, Descartes na França. A partir das ideias de Locke e Newton sobre a construção do saber científico, abre-se o caminho para a abordagem qualitativa da pesquisa científica por meio da valorização da lógica indutiva, não monotônica. Contudo, a base do pensamento sempre foi a valorização da razão e este aspecto epistemológico imprimiu suas marcas na linguagem e no discurso. Os signos constituintes da linguagem científica sob a égide racionalista desfrutam de um estatuto de objetividade decorrente das noções de neutralidade ainda muito marcantes. Todavia, a pretensa ideia de linearidade e objetividade do discurso científico colocam, como já referido, em posição discutível, a natureza do sujeito investigador que é inerentemente subjetiva, histórica, cultural, ideológica e a cristalinidade ilusória de suas construções.

Coracini (1991) fala do discurso subjetivo da ciência e seu poder de persuasão em obra dedicada a esta temática e em cuja epígrafe cita Feyerabend (Feyerabend, 1975 *apud* Coracini, 1991, Epígrafe)

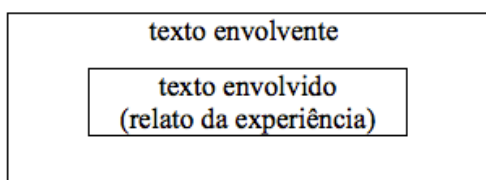
Os fenômenos são o que os enunciados associados asseveram que eles sejam. A linguagem que "falam" está, naturalmente, influenciada pelas crenças de gerações anteriores, mantidas há tanto tempo que não mais parecem princípios separados, apresentando-se nos termos do discurso cotidiano e parecendo, após o treinamento natural exigido, brotar das próprias coisas.

A adoção de padrões canônicos na construção do discurso científico impõe um ordenamento utópico da atividade não linear do pensamento. Como decorrem paralelamente – a leitura, o pensamento e a escrita do texto – esta tentativa de sequencialidade e evolução de sentido único fracassa e as fronteiras pretendidas dissipam-se, o texto assume idas e vindas e suas sessões interpenetram-se umas nas outras.

há uma certa dificuldade em respeitar o esquema formal canônico: não raro encontram-se estruturas textuais com subdivisões conceituais ou temáticas. (...) existe uma certa imprecisão, no plano semântico, entre as partes que constituem a estrutura explícita de (um texto padronizado), ou melhor, não raro se percebem fronteiras imprecisas entre essas partes. De modo que se fossem eliminados os subtítulos, ter-se-ia dificuldade em encontrar os limites ou, em os encontrando, provavelmente far-se-iam cortes noutros momentos do texto (Op. cit.)

A autora (Op.cit., pp. 84-85) faz uma referência perspicaz sobre a percepção do texto pelo leitor ao constatar que “a forma padronizada assume aos olhos do leitor (e aqui tanto cientista quanto leigo) uma falsa linearidade” o que a levou a sugerir uma organização de dois textos encaixados e circunscritos – um no domínio do outro. Um texto “envolvente” – global e atraente; e um texto “envolvido” – inserido no outro (o relato da experiência). Entendo que o texto envolvente representa a macroestrutura textual de característica dialógica, a contextualização e a metalinguagem utilizadas para justificar, ordenar, comparar, conduzir o leitor enquanto o texto envolvido representa a pesquisa em si, um texto sequenciado que relata o passo a passo. Embora imbricados, estes dois domínios têm tipologias distintas, respectivamente – dissertativa e narrativa.

Fig. 05 - Domínios do texto



Fonte: Coracini (1991, p.85)

Estas peculiaridades discursivas carregam consigo um tanto de organização consciente imanente à linguística textual, mas também, significativa expressão inconsciente da identidade do sujeito que escreve, suas estratégias cognitivas de logicidade acessível ao leitor, seu patrimônio de leituras e vivências, seu repertório lexical, cultural e estético-estilístico.

Afirma Andery

[que] as palavras que usamos limitam nossa concepção das coisas, porque pensamos sobre as coisas a partir das palavras que temos para exprimi-las. As palavras assumem o significado que o uso corrente da linguagem acaba por lhes imprimir e que é, geralmente, muito vago, impreciso ou parcial. Quando se trata de precisá-las para fazer com que correspondam mais fielmente ao que se encontra na natureza, esbarra-se numa grande resistência imposta pelo uso que vulgarmente se faz delas ao longo do tempo” (Andery, 1996, p. 196).

A partir destas colocações retomo o objeto desta tese e justifico também minha estratégia de aproximação de seu tema, objeto, objetivos, hipóteses e demais componentes por meio de localizações espaço-temporais e de compreensão histórica, fazendo dialogar presente e passado, inserindo conceitos e retomando aspectos previamente tratados ao constatar sua presença

disseminada em vários momentos do trabalho de construção. Sobre a importância de retomar fatos historicamente situados refiro Erik Hobsbawn (1994)

The destruction of the past, or rather the social mechanisms that link one's contemporary experience to that of earlier generations, is one of the most characteristic and eerie phenomena of the late twentieth century. Most young men and women at the century's end grow up in a sort of permanent present lacking any organic relation to the public past of the times they live in. This makes historians, whose business it is to remember what others forget, more essential at the end of the second millennium than ever before. But for that very reason they must be more than simple chroniclers, remembrancers and compilers, though this is also the historians' necessary function (Hobsbawn, 1994, p.03).

Esta afirmação do autor reforça minha preocupação em buscar por meio de fatos anteriores a compreensão do estado contemporâneo da problemática em questão, o que se evidencia em várias tentativas diacrônicas de exposição e organização textual.

1.2.3 Dimensão referencial

Achei produtivo e mais esclarecedor subdividir esta dimensão em dois subtítulos – dimensão referencial bibliográfica e dimensão referencial do corpus – para melhor compreensão destas duas perspectivas.

a. dimensão referencial bibliográfica

Sob o aspecto bibliográfico, a dimensão referencial define e delimita o conjunto de obras e autores, cujos estudos subsidiam esta pesquisa e fornecem o arcabouço teórico indispensável. É desafiadora a tentativa de definir com exatidão as fontes bibliográficas de uma pesquisa desta envergadura considerando-se a polifonia dos discursos, a intertextualidade característica dos escritos científicos – uma malha de ideias dentro de ideias – direta ou indiretamente, clara ou indiciadamente inseridas nos textos – e a necessidade de reler originais a partir de pesquisas e autores contemporâneos. O acesso às ideias vem, portanto, por meio de ressignificações e interpretações que são inseparáveis das experiências, referências, ideologias e representações de mundo de quem as lê.

Bakhtin (*apud* Barros, 2003) afirma que todos os textos são fundamentalmente dialógicos porque resultam do embate entre muitas vozes sociais e a polifonia é uma característica de certos tipos de textos que deixam entrever estas muitas vozes. O texto científico é, sob esta ótica,

intrinsecamente polifônico e caracterizado pela intertextualidade que legitima as fontes acessadas.

A dimensão referencial bibliográfica, neste estudo, é vasta e se diversificou progressivamente durante a construção do texto, quando se revelaram necessários aprofundamentos – alguns previsíveis, outros não – e nos conduziram por outras leituras e caminhos os quais foram sendo gradativamente delineados a serviço dos objetivos estabelecidos. A extensa e diversificada bibliografia utilizada e registrada ao final desta tese expõe a necessidade que senti de buscar referenciais em outras áreas de contato, como a Filosofia, Antropologia, Linguística (para exemplificar apenas algumas), além daqueles que tratam diretamente da Tradução, Educação e Currículo. A natureza deste estudo e o tipo de pesquisa – documental – também me conduziram por uma variedade de *sites* oficiais e institucionais nos quais foram identificados cursos, fluxogramas, periódicos, mapeamentos, e registros do Ministério da Educação do Brasil.

b. dimensão referencial do corpus

Outro aspecto da dimensão referencial está relacionado ao *corpus* e o todo que o envolve. O que decidi denominar dimensão referencial do *corpus* inclui o conjunto de critérios adotados para a seleção dos segmentos que compõem, dentro da universalidade de possibilidades – a substância analisável neste estudo. Os componentes dos referenciais do *corpus* atuam em paralelo com os filtros e balizadores – fronteiras delimitadoras deste estudo, contudo, em perspectiva mais ampla. Eles abarcam todas as informações diretas e indiretas construídas para criar o cenário mais ampliado que circunda o *corpus* de análise e corrobora sua compreensão. Compreensivamente, a dimensão referencial do corpus também abrange as opções que fiz para proceder à coleta dos dados e sua análise.

A especificidade do contexto escolhido para este estudo constitui um importante referencial. O segundo capítulo desta tese, Línguas na Amazônia: histórico da realidade sociolinguística da região, apresenta uma série de elementos que identificam especificidades da Amazônia construídas ao longo da sua história. Uma vez definido este recorte, atuam sobre ele os filtros – mapeamentos que foram refinando os dados e substanciando as reflexões até que eu chegasse ao balizador geográfico que tem a função delimitadora do campo de pesquisa, considerando-se que tanto o Brasil quanto a própria Amazônia têm gigantescas dimensões geográficas que tornariam este estudo extremamente longo e difuso em seus propósitos. Neste sentido, o contexto sociolinguístico da pesquisa cria a fronteira da Amazônia legal ou brasileira

como limite para a coleta de dados e para as análises, não apenas como uma delimitação física territorial, mas considerando as características históricas e culturais deste contexto.

O panorama acadêmico da região é outro aspecto referencial capital. A ambiência específica que optei por investigar, ainda que delimitada, comporta um universo considerável de informações de cunho formativo que poderiam desagregar o foco investigativo. Compõem este panorama, os níveis graduação, pós-graduação – lato e estrito senso – a ocorrência de disciplinas isoladas nos fluxogramas dos cursos, os sistemas de habilitações e os bacharelados, os quais são exemplos desta diversificação presente dentro dos próprios programas. Desta forma, este outro recorte serve de ambiente para que atuem sobre ele os filtros responsáveis por reunir informações de cunho educacional-acadêmico como os periódicos da área, os cursos e linhas de pesquisa relacionados à Tradução e finalmente os balizadores estrutural curricular e normativo. Ambos restringem, respectivamente, o tipo de currículo de curso de formação – aqueles cujos componentes tenham os temas de Tradução como conteúdo primordial, sua espinha dorsal e o tipo de instituição de ensino superior – universidades públicas, credenciadas e reconhecidas⁹ pelo Ministério da Educação do Brasil. A imagem 01, detalha informações sobre o procedimento de credenciamento, segundo o portal do MEC¹⁰

Imagem 01: Credenciamento de Instituições de Ensino Superior pelo MEC



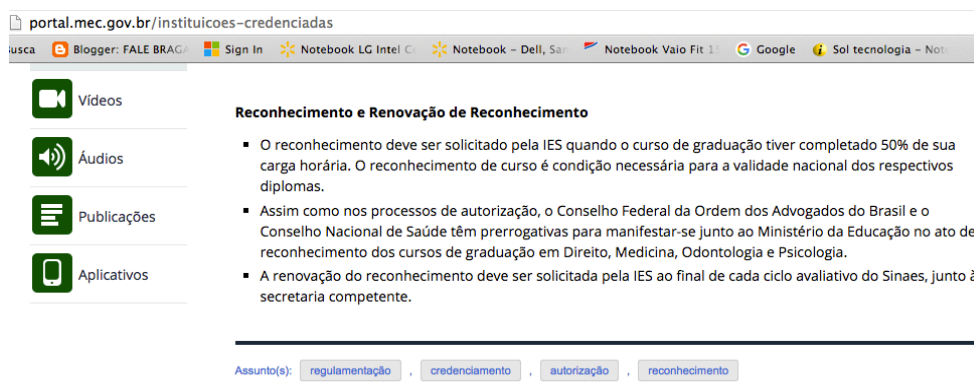
Fonte: portal.mec.gov.br

Em relação ao reconhecimento de cursos, a imagem 02, a seguir, apresenta os pormenores do portal.

⁹ Os termos “credenciamento” e “reconhecimento de curso” são modalidades de atos autorizativos e referem-se, respectivamente, ao procedimento de autorização para o início do funcionamento de uma instituição de educação superior no sistema brasileiro e à condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas.

¹⁰ Site do portal do MEC está disponível no URL: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas>

Imagem 02: Reconhecimento de cursos superiores pelo MEC



Fonte: portal.mec.gov.br

A partir destas premissas que delimitam o enfoque deste estudo com base em uma legislação nacional, aproximo-me de forma mais precisa do objeto de análise pretendido. Passo ao detalhamento da coleta de dados.

b.1 Dados e procedimentos de coleta

Os dados utilizados tiveram origem em fontes documentais. Utilizei os documentos oficiais das IES, os Projetos Pedagógicos dos Cursos¹¹ (PPC) nos quais estão descritos seus propósitos, sua filosofia, fluxogramas das disciplinas, cargas horárias, ementas, bibliografias, processos avaliativos, etc. Estes documentos estão, via de regra, publicados nos endereços eletrônicos das respectivas instituições. Outra fonte de dados importante foi o site do Ministério da Educação que apresenta, em forma de listagens, as Instituições de Ensino Superior com seus cursos reconhecidos e credenciados. Periféricamente, colhi informações sobre periódicos da área, obtive dados importantes em artigos sobre a temática, pesquisei relações de cursos de pós-graduação em Tradução e fluxogramas de cursos de Letras – língua estrangeira em sites e escritos publicados. Paralelamente, fiz contatos com autores e professores estudiosos da área, além de técnicos administrativos responsáveis por secretariar alguns cursos dos quais necessitei detalhes.

A coleta foi feita via Internet por meio de alguns endereços eletrônicos oficiais do governo brasileiro e outros repositórios, nomeadamente o do Ministério da Educação (MEC), Universia Brasil¹² e os sites das próprias instituições de ensino superior. Os endereços eletrônicos revelaram-se uma eficiente opção de busca, considerando que o lócus de pesquisa é excessivamente amplo e envolve inúmeras diferentes cidades e estados da federação, como neste caso. Outra vantagem que os sites agregam é que a existência de cursos superiores, nas condições

¹¹ Vide páginas [43 - 45], sub item 1.2.4.2 Complexidade e Currículo

¹² <http://www.universia.com.br/>

delimitadas por esta pesquisa, os torna de domínio público e controlados pelo MEC, portanto, devidamente registradas e dignos de confiabilidade. A fase de coleta via *website* do MEC iniciou por nome do curso. O resultado da pesquisa gerou dados envolvendo cursos de graduação de universidades públicas e privadas reconhecidas. Em sequência, foram visitados os endereços eletrônicos específicos destas universidades para detecção de sua natureza (pública ou privada) e consequente localização dos referidos PPC.

Logo, o número bastante limitado de instituições constantes na listagem do MEC suscitou suspeição e me conduziu a pesquisas complementares também realizadas via *websites*. Foram investigados: periódicos sobre Tradução (Quadro 13), cursos de pós-graduação em Tradução, artigos sobre mapeamentos de instituições com ofertas de cursos de Tradução, e cursos de Letras – Línguas Estrangeiras – por razões que serão explicadas a seguir – e cujo intuito é construir um universo mais amplo das produções em Tradução, e identificar suas origens institucionais. Esta busca periférica teve como objetivo reconfirmar os dados oficiais do MEC e perceber se eventualmente alguns outros cursos de Tradução, além daqueles apontados pelo site do MEC poderiam estar em funcionamento ainda sem o reconhecimento do órgão oficial (o que é possível nos primeiros anos de funcionamento do curso). A busca por periódicos sobre Tradução também me pareceu um indício útil sobre instituições que desenvolvem pesquisas na área. Estas situações me levaram à criação dos filtros¹³ que antecederam a ação dos balizadores.

Durante a pesquisa dos PPC e a inserção do nome do curso “Tradução” nas buscas *online*, outra realidade descortinou-se, criando empecilhos importantes. Alguns cursos de Letras – Língua Estrangeira continham disciplinas sobre Tradução e alguns cursos, que são efetivamente voltados à formação em Tradução, figuravam no *website* do MEC apenas com a nomenclatura de “curso de Letras”. Esta realidade levou-me a listar e pesquisar cada um entre todos os cursos de Letras – Línguas Estrangeiras do locus investigado para uma análise complementar e a eventual coleta de dados relevantes ao estudo. Estes aspectos sinalizaram desde então uma relativa fragilidade do balizador normativo. Retomo-os no capítulo 4 em que abordo a formação em Tradução, e as convergências dos dados recolhidos conferem sentido efetivo à pesquisa.

b.2 Instrumentos de coleta

O instrumento de coleta utilizado foi essencialmente a análise documental, que se diversificou a partir de várias fontes. Como já referido, utilizei endereços eletrônicos – do MEC e das IES. Complementei tais dados com alguns contatos verbais pontuais – via telefone e *e mail* – para esclarecimentos sobre cursos que constam nos sites institucionais, mas não figuram no site

¹³ Estes dados, procedimentos e imagens de busca estão detalhadamente descritos no capítulo 4 - Formação em Tradução.

do MEC; cursos extintos que ainda figuram nos sites institucionais; artigos *online* sobre Tradução; consultas *via* e-mail a autores destes artigos e professores de instituições reconhecidas que já trabalham com Tradução.

Os documentos proporcionam informações que corroboram a compreensão dos fatos, dados e relações entre eles, possibilitando conhecer o momento histórico e social das ações e reconstruir os eventos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (Souza; Kantorski; Luis, 2011). Foi desta maneira que os utilizei neste estudo, criando intencionalmente os cenários de interesse para as reflexões pretendidas em relação ao desenvolvimento do campo disciplinar, do estágio em que se encontram os Estudos da Tradução no Brasil e de suas características na Amazônia Legal. A análise documental consiste não apenas na identificação, mas na interpretação dos dados com uma finalidade específica. Nesse caso, prevê-se lançar mão de outras fontes paralelas e simultâneas de informação para complementar e cotejar os dados, favorecendo a contextualização das informações contidas nos documentos (Bowen, 2009).

Há significativas vantagens na adoção do método de análise documental, entre as quais estão o baixo custo e o fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos. Reputo como a principal vantagem deste instrumento a estabilidade, acessibilidade e comproabilidade dos dados. Em contrapartida, existem as possibilidades de dados incompletos ou desatualizados, ausência de informações consideradas de natureza confidencial, a falta de vivência *in loco* do fenômeno por parte do investigador e a validade questionável de alguns dados. Neste sentido, procurei reverter alguns destes entraves confrontando informações de diferentes fontes, utilizando *sites* oficiais e de origem comprovada e utilizando fatos oriundos da minha observação pessoal direta, já que o *locus* central do estudo é o próprio lugar de onde falo.

É válido ressaltar que a análise documental também pode ser conceituada como um conjunto de operações intelectuais, visando a descrição e representação dos documentos de uma forma unificada e sistemática para facilitar sua recuperação, isto é, o tratamento documental tem por objetivo descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta da original (Iglesias; Gómez, 2004 *apud* Souza; Kantorski; Luis, 2011). Foi exatamente o que busquei realizar acercando-me das informações contidas em diversas fontes para desenhar um cenário diferente e autêntico para este estudo, de finalidades distintas.

O procedimento de coleta e os dados obtidos estão também detalhados no capítulo 4.

b.3 Tratamento dos dados

Os dados coletados foram gradativamente e inicialmente armazenados em pastas virtuais em computador: listagens de IES; fluxogramas de cursos; artigos publicados com observações específicas; relações de *websites* de busca úteis; imagens feitas por *print screen* das páginas e janelas de diferentes endereços eletrônicos. Posteriormente, estes dados foram sendo filtrados e colocados em quadros, criando vários cenários complementares (vide capítulo 4). Criei alguns recursos de visualização – quadros, imagens e figuras – para facilitar a aproximação paulatina do corpus. Exemplifico abaixo estes recursos:

- Quadro 13: Periódicos com o tema central Tradução, incluindo título, instituição promotora e endereço eletrônico (p. 149).
- Figura 15 : Estados brasileiros com registro de cursos de Tradução (p. 165).
- Imagem 03: Janela do *website* do MEC – busca avançada por cursos (p.165).
- Figura 16: Balizadores e interfaces (p.172).
- Quadro 16: Instituições públicas brasileiras que oferecem curso de Tradução (pp. 169 – 171).
- Quadro 17: Registro de cursos e linhas de pesquisa em Tradução na Amazônia Legal (p. 173).

Selecionei para acrescentar ao corpo deste trabalho apenas as visualizações mais representativas. Ressalto que algumas análises e aferições quantitativas foram feitas em paralelo como, por exemplo, os cálculos de percentuais de cargas horárias destinadas à Tradução em fluxogramas analisados, os quais não considerei diretamente relevantes e os mantive em registros secundários ausentes neste texto.

b.4 Procedimento de análise

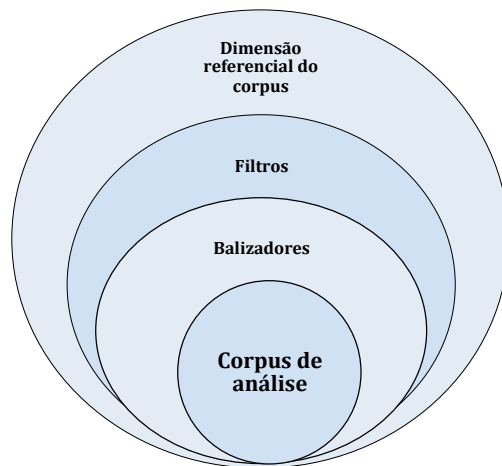
O procedimento de análise adotado neste estudo foi caótico, isto é, sem um padrão que garantisse uma sistematização pré-determinada e resistente a longo prazo. Foi caracterizado por idas e vindas (aos achados dos dados) e reformulações hierárquicas em relação à prioridade dos balizadores, que a princípio foram pensados em *status* de igualdade de importância. Todos os dados recolhidos auxiliaram de forma crucial a construção do cenário de Estudos da Tradução nos territórios Brasileiro e Amazônico. Aos poucos, o corpus de análise foi restringindo-se e a interface dos três balizadores foi apontando para uma confirmação de suposições empíricas anteriores ao início da pesquisa – a escassez de cursos de graduação em Tradução no lócus Amazônico. Entretanto, a realidade mais apurada apresentada pelos dados, após entrecruzados os balizadores geográfico, normativo e estrutural-curricular resultou em um produto zero para

análise. Em outras palavras, os dados recolhidos me levaram à constatação, não de escassez, mas de ausência de cursos de Tradução entre os nove estados da Amazônia Legal, reconhecidos pelo MEC, oferecidos por universidades públicas e com a Tradução como eixo principal. Esta realidade fez-me reconsiderar o real objetivo da pesquisa, que não era precisamente o de restringir o corpus, mas visualizar a realidade panorâmica dos Estudos da Tradução no lócus, de forma objetiva. A delimitação do corpus tinha o propósito único de estreitar o foco para uma maior precisão de análise. Diante do exposto, a alternativa para solução do impasse foi retroceder, rever e repensar a posição hierárquica dos balizadores. Assim, cheguei à conclusão de que os balizadores geográfico e estrutural-curricular mereciam um estatuto de maior relevância – são de fato estes os dois pilares da tese e da própria construção do seu título. O balizador normativo foi avaliado como, factualmente, um restritor subsidiário que apresentou limitações e mereceu complementação por outras ações mais apuradas. Entre as ocorrências desviantes e limitantes da aplicação do balizador normativo citamos:

- a) Cursos de Tradução cujas nomenclaturas não continham o termo “Tradução”, o que levou à pesquisa de cursos de Letras- Língua Estrangeira que totalizavam mais de 170 a serem considerados para análise.
- b) Existência de Cursos de Letras com disciplinas dedicadas à Tradução.
- c) Cursos de Letras – Línguas estrangeiras que não continham conteúdos compatíveis à formação em Tradução, mas que anunciavam esta competência entre as características de seus egressos.
- d) Cursos de Tradução que não constavam na listagem de cursos reconhecidos oficialmente pelo MEC.
- e) Cursos de Tradução que possuem o reconhecimento do MEC, porém não são oferecidos por Universidades públicas
- f) Cursos de Tradução cujos *sites* oficiais mantêm a divulgação online, entretanto já não estão mais em funcionamento.

Resumidamente, defino uma rota de aproximação do corpus de análise considerando as seguintes fases, conforme a Fig. 06.

Fig. 06 - Aproximação do corpus de análise



Fonte: Elaborada pela autora

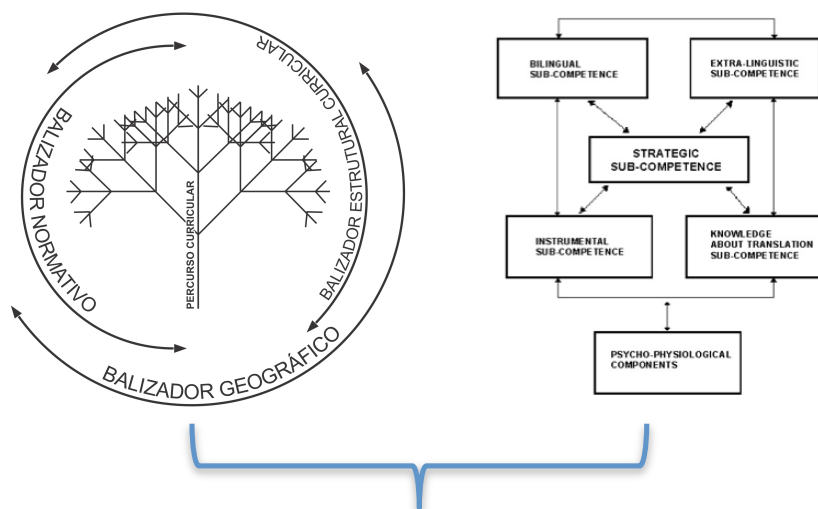
1.2.4 Dimensão teórica

Esta dimensão é fulcral para a articulação do fazer do pesquisador e dos princípios teóricos que orientam os processos de conhecimento e compreensão da realidade, permitindo-lhe a análise dos dados de forma organizada, coerente e lógica. A opção sobre o construto adotado está também subordinada à forma como o pesquisador vê ou pretende ver seu objeto. A teoria da complexidade, a adaptabilidade dos sistemas e os modelos multicomponenciais das competências comunicativas e tradutórias são princípios teóricos que respaldam este estudo. A compreensão de que as variáveis desta pesquisa tinham entre si uma estreita relação de interdependência, dinamicidade e permeabilidade guiaram-me desde o início para a teoria da complexidade.

1.2.4.1 Complexidade e competências tradutórias

O paradigma dos sistemas adaptativos complexos é o aporte teórico basilar da metodologia que adotamos para análise, tanto das subcompetências tradutórias, tendo como referência o modelo holístico e multicomponencial proposto pelo grupo PACTE - *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* (2003), quanto dos estruturantes curriculares. Ambos os sistemas 1 e 2 em representação sintética (Fig. 07) são aqui estudados como complexos, integrados, adaptativos e abertos, que apresentam sua organização interna (autoregulam-se) e se retroalimentam (interregulam-se).

Fig. 07 - Sistema 1 - Balizadores curriculares; Sistema 2 - Modelo PACTE de CT (2003)



Fonte: Sistema 1 - Fonte: Elaborada pela autora ;

Sistema 2 - PACTE (2003, p.17)

A ciência da Complexidade ocupa-se dos sistemas, cujas características são a não linearidade, a dinamicidade e, em seu escopo, abrigam-se outras teorias como a teoria do caos, a física quântica, a teoria dos fractais, a cibernética e a teoria da complexidade. Dentro de um universo de interações de elementos aparentemente desordenadas e imprevisíveis – caóticas – contudo, podem ser detectados padrões de comportamento destes elementos – que são subsistemas – de um sistema complexo maior. Isto significa afirmar que existem tipos de sistemas complexos que produzem ordem, mobilizam uma dinâmica interna e externa no sentido de reequilibrarem-se, como é o caso dos sistemas adaptativos. A adaptabilidade é o atributo responsável pela integridade do sistema e de seu funcionamento após a interferência de um fator externo e novo que pode lhe afetar a estrutura e o funcionamento interno de forma branda ou agressiva, abrupta ou paulatina. Propõem Freeman & Cameron (2008) que “*adaptação* é o processo pelo qual um sistema se ajusta em resposta as mudanças em seu entorno”. Esta influência exógena na dinâmica de um sistema pode torná-lo uma estrutura dissipativa de não equilíbrio requerendo constante adaptação que lhe garanta estabilidade e não estagnação ou estaticidade. Estas variáveis externas são interferências que podem influir no funcionamento e no equilíbrio do sistema, forçando-o a uma adaptação para evitar o colapso.

Reputamos os elementos contextuais de uma determinada realidade como a Amazônia e as características específicas dessa ambiência – sua natureza intercultural e multilíngue expressas pelo léxico, por exemplo – como condicionantes da atividade tradutória e dos processos formativos em Tradução, ali localizados. Neste sentido representam vetores de impacto sobre a

mobilização das subcompetências tradutórias. No artigo *Aspectos Interculturais do léxico traduzido entre línguas e culturas na Amazônia* (Caldas, Benchimol-Barros e Silva, 2015), aludimos a dois aspectos significativos de conexão dos polos Interculturalidade e Tradução – a Tradução Cultural, uma vertente que reconhece no processo tradutório uma outra função – a transmissão de cultura, e a própria Tradução Intercultural. O referido artigo tem em conta a influência terminológica das línguas indígenas da região Amazônica, mais especificamente a região do Caeté na Amazônia Oriental, no falar característico da região e as alterações sofridas nestes léxicos em processos de ressignificação.

A região do Caeté, compreendendo a faixa leste da Amazônia Oriental abriga povos de processos migratórios constituídos de colonizadores, de origem indígena, africana e, mais recente nesse processo, de nordestinos. Dessas muitas culturas de povos, é possível encontrar em meio aos léxicos relativos ao campo dos conhecimentos tradicionais, termos que se ressignificam ou transpõem questões culturais a partir de referenciais de seus usuários. O Caeté¹⁴, em suas muitas grafias desde os relatos de cronistas, nomeando o lugar também contempla aos seus arredores muitos léxicos da LGA (...)e disponíveis sob vários aspectos, pois estão dispostos em campos toponímicos, em léxicos da fauna e da flora e muito nos situam em um universo de uso bastante particularizado. Especialmente, estudos sobre léxico de plantas nos orientam para a presente discussão intercultural e tradutória... (Op.cit., p.05)

De acordo com Freeman (Freeman & Cameron, 2008, pp. 25-42) “um sistema complexo resulta da interação de uma série de componentes que interagem de formas particulares para produzir um estado ou forma geral em um dado momento”. Diz a autora que mudanças do tipo “entradas e saídas” do sistema afetam as propriedades dos demais componentes e que as conexões entre os componentes criam um tipo de unidade ou completude sobre o sistema.

As proposições de Freeman nos permitiram construir o quadro comparativo abaixo com a visualização polarizada das características de um sistema simples e um sistema complexo e assim, sinalizando e justificando a interface entre os sistemas complexos e as subcompetências tradutórias na perspectiva multicomponencial.

Quadro 04: Contraste entre sistemas simples e complexo

Sistema simples	Sistema complexo
Poucos elementos	Numerosos elementos
Elementos de mesma tipologia	Elementos de tipologias diversificadas
Elementos com padrão previsível de comportamento	Elementos com diferentes formas de interação
Regras de interação conhecidas	Imprevisibilidade nas interações (associada à

¹⁴ O termo Caeté é também usado com referência ao povo.

	dinamicidade)
Elementos são entidades	Elementos são subsistemas (processos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Baseado em Freeman & Cameron (2008, pp. 25-42).

Algumas características de um sistema complexo que me levam a fazer esta associação com as subcompetências tradutórias são prioritariamente (i) a possibilidade de mudanças, alternâncias na ativação de elementos (subcompetências) como resultado de um fluxo contínuo de influências. A mutação do sistema pode ocorrer ao nível dos seus elementos constituintes, da qualidade da relação entre eles e da hierarquia de funções destes elementos em dados momentos e contextos; (ii) a dinamicidade (que via de regra é removida estrategicamente para o propósito de estudos em outras áreas e /ou formas de conceber a pesquisa e seus recortes) é, sob esta orientação teórica, privilegiada como um aspecto fulcral e, assim, transparece neste estudo em que as subcompetências (elementos do sistema 02 - Fig. 07) sobrepõem-se, intensificam-se ou enfraquecem em função de fatores condicionantes, como por exemplo as ementas¹⁵ das disciplinas nos currículos dos cursos (elementos do sistema 01- Fig. 07).

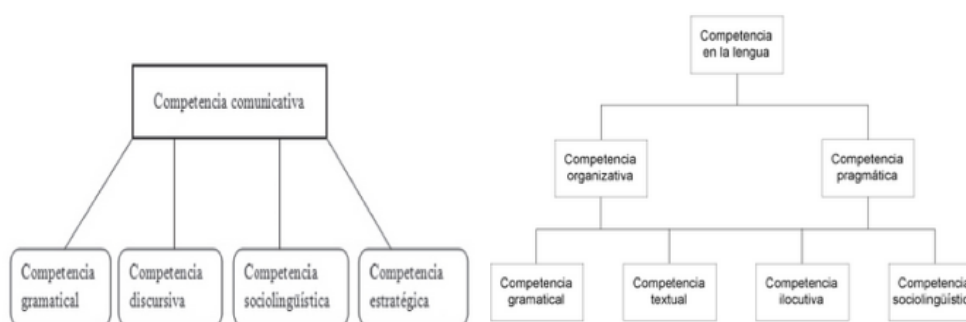
Este conjunto de informações sobre os sistemas complexos e os dados utilizados para exemplificação de meus pressupostos remetem-me ao modelo holístico multicomponencial das subcompetências tradutórias (PACTE, 2003) – por cuja via metodológica os compreendo inseridos de forma disseminada e móvel nas células extralinguística, bilíngue e de componentes psicofisiológicos. Por tratar-se de um termo “guarda-chuva”, amplamente utilizado e definido na literatura científica, faz-se necessário precisar a dimensão conceitual do termo ‘competência’, para o qual, mobilizo algumas definições internamente coerentes e complementares.

O alargamento da noção de *competência* para *competência comunicativa* (CC) contou com os contributos de estudiosos como Hymes (1966, 1972, 1974) que propôs regras linguísticas; sociais e culturais determinando adequação e inadequação dos atos comunicativos; Canale e Swain (1980) que lhe propuseram as dimensões: gramatical, estratégica e sociolinguística. Posteriormente, foi acrescida a dimensão discursiva por Widdowson (1991) e Bachman (1990).

¹⁵ Ementa é um gênero textual educacional que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina. Os tópicos essenciais da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem verbo); Não é necessário que os tópicos sejam elencados em itens (um embaixo do outro). A redação é contínua, isto é, os tópicos não são ligados por nenhum conectivo explícito. São separados por pontos finais. Como a organização textual desse gênero é bem simples, é preciso atentar para alguns recursos que facilitam a exposição das ideias, como a disposição dos conteúdos na ordem em que serão trabalhados em sala. Além disso, como às vezes uma simples frase nominal pode ter sua significação excessivamente ampla, um bom recurso de delimitação de um tópico é usar um sinal de dois-pontos e logo depois apresentar o recorte do que se vai trabalhar naquele item” (Votre e Pereira, 2011, p. 299).

Este último, consonante aos estudos de Widdowson, contempla as noções de coesão e coerência no discurso e propõe as competências *organizacional*, subdividida em gramatical e textual, e competência *pragmática*, subdividida em ilocucionária e sociolinguística. Trago, abaixo, dois destes modelos teóricos – Canale e Bachman – como referenciais ilustrativos da concepção de subdivisão da(s) competência(s) comunicativas para então relacioná-los com a competência tradutória e sua fragmentação em subcompetências.

Fig. 08 - Modelo de CC proposto por Canale (1983) e Modelo de CC proposto por Bachman (1990)



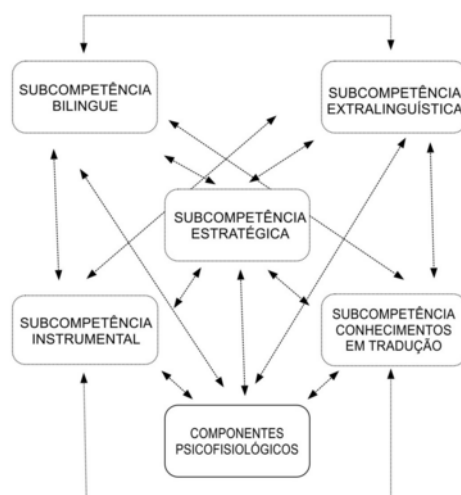
Fonte: Canale (1983, p.6)

Fonte: Bachman (1990, p.84)

No breve período de sete anos [1983-1990], percebe-se a tendência à decomposição dos constituintes do conceito de competência comunicativa, a ampliação de sua abrangência adequando-o às demandas contextuais e tendo por base situações de uso (pertinentes às diversidade de contextos) e necessidades pedagógicas cognitivas de explicitação, reflexão, comparação e análise. Se tomamos comparativamente os construtos competência tradutória e competência comunicativa, vemos que o estudo da CC é bem mais explorado e enriquecido por análises complementares. Refere Hurtado Albir (2013, p.382) que “en lo que se refiere a la competencia traductora no existe una tradición investigadora comparable a la que se ha dado en torno a la competencia comunicativa”, mas, sem qualquer dúvida, estes modelos e sua natureza compartimentalizada nos fornecem subsídios para a análise sistêmica da competência tradutória que é, em primeira instância, uma competência comunicativa. Por esta razão, proponho olharmos o diagrama produzido pelo Grupo PACTE de competências e subcompetências tradutórias, sob a lente sistêmica, com uma configuração pontilhada de suas células constituintes, sugerindo, assim, fronteiras permeáveis de um sistema aberto, sujeito a estas influências externas e apto a adaptar-se a elas de forma orgânica. Essa proposta de visualização tem como objetivo justificar minha

metodologia de análise em que se admite que estas interações entre os elementos do sistema possam ocorrer diretamente umas com as outras ou possam influenciar-se respectivamente a qualquer tempo sem uma suposta hierarquia.

Fig. 09 - Modelo multicomponencial das subcompetências tradutórias PACTE em perspectiva de sistema aberto



Fonte: PACTE (2003) adaptado pela autora.

1.2.4.2 Complexidade e currículo

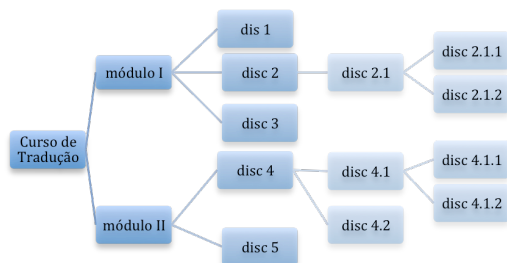
A estrutura de um currículo é, similarmente, composta de elementos dinâmicos que devem ter em conta a relação entre a ciência e as formas de abordar o conhecimento, em um dado momento histórico. Deve estar refletida na constituição de um currículo, a pluralidade que existe no seu entorno social, seja no aspecto cultural, nas diferentes concepções de mundo ou nos padrões linguísticos, gêneros etc.

A complexidade é uma consequência que emerge da impossibilidade de analisar fenômenos densos e intrincados em pequenos fragmentos estanques e encapsulados. Diz Morin (2006, p.13) que “a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno no múltiplo”. Compreendo-a como a necessidade de transcender modelos de análise que isolam o fenômeno e não o percebem como essencialmente dinâmico e condicionado às variações contextuais. No Brasil, um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem sua estrutura determinada por aspectos políticos e ideológicos que passam por contextualização, princípios éticos, filosóficos e epistemológicos, organização didático-pedagógica, funcionamento, estrutura curricular e recursos (humanos e infraestruturais).

Cada um destes componentes abriga engenharias complexas que buscam organicidade interna. Detenho-me, neste estudo, no aspecto *estrutura curricular* – grade ou desenho – no qual se pode perceber a presença dos recortes que são denominados *atividades curriculares*¹⁶ e considero esta estrutura como um sistema maior compartimentalizado. Em geral, os desenhos curriculares são representados por esquemas do tipo “árvore”, dispostos com relativa hierarquia e alguma linearidade. Na prática, entretanto, a funcionalidade destas estruturas revela um movimento caótico de idas e vindas sem um ponto de origem definido, como em um rizoma. Sobre este tipo de dinâmica referem Deleuze e Guatarri (2008, p.48)

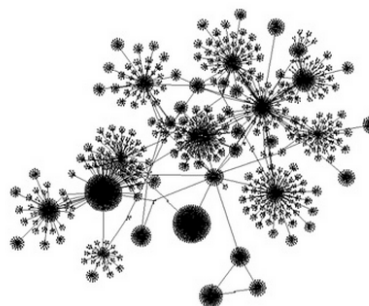
Um rizoma não começa e acaba, está sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem por tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nessa conjunção bastante força para sacudir e desenraizar o verbo ser. Onde é que vão? Onde partem? Onde é que querem chegar? São questões bem inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou voltar a partir do zero, procurar um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...).

Fig. 10 - Esquema de árvore
modelo tradicional de estrutura curricular



Fonte: Elaborada pela autora

Fig. 11 - Rizoma –visão caótica de sistema



Fonte: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

Sonja Varbelow (2012) em seu artigo *Instruction, curriculum and society; iterations based on the ideas of William Doll* publicado no *International Journal of Instruction* também propõe analisar paradoxos na teoria de currículos sob a perspectiva do caos. Assim, a lente da complexidade mostrou-se igualmente um adequado recurso de análise para os fins deste estudo, pois me permitiu olhar para a dinâmica das competências e os componentes curriculares de uma forma que considera seus elementos constitutivos, não como fragmentos autônomos e isolados, mas como partes interligadas de um todo interdependente. Faço uma relação entre o que Freeman

¹⁶ Chama-se também de ‘atividade curricular’ para as disciplinas de um curso superior.

(Freeman & Cameron, 2008) refere como “em um dado momento” ao contexto sócio-histórico “amazônico” no tangente à formação de tradutores. Sobre estas peculiaridades contextuais e seus impactos na dinâmica do sistema complexo, refiro-me a sua característica adaptativa.

Extrapolando a concepção interna de ambos os construtos, proponho considerarmos sistemas 1 e 2 (Fig. 07) como ambiências que se influenciam mutuamente e que tal influência exerce impacto em seus funcionamentos internos. A concepção atomística de uma estrutura curricular – em que os átomos são as atividades curriculares – está também atrelada à noção de competência e de subcompetências tradutórias. É em função desta noção que são construídas as ementas e selecionadas as indicações bibliográficas que devem contemplar as temáticas escolhidas. Estes recortes refletem influências diversas que supostamente estão representadas, como por exemplo os patrimônios imateriais, culturais que constroem o cenário ativo e a subjetividade daqueles que concebem as ementas, definem as nomenclaturas, sugerem as leituras. Acrescento a isto, a visão de mundo daqueles que por fim ministrarão as aulas e imprimirão suas marcas no conteúdo.

1.2.5 Dimensão pragmática

Nesta dimensão qualifico a pesquisa e descrevo suas etapas de investigação propriamente ditas levando em conta a sequência procedimental. Este desenvolvimento tem dinamicidade e suas fases não obedecem a uma cronologia rígida, mas seguem um planejamento necessário para a execução do estudo.

a) A pesquisa

Possui natureza aplicada e se enquadra no estatuto da pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico, documental, descritivo e exploratório com determinados traços identificáveis da pesquisa etnográfica por contemplar a observação em loco embora não sistematizada. A definição utilizada por Denzin e Lincoln (1994) adequa-se em sua plenitude e amplitude ao presente trabalho por contemplar o objeto *competência tradutória e formação de tradutores no contexto amazônico*, em seus atributos multipragmáticos inter e transdisciplinares. Os autores fazem a seguinte observação

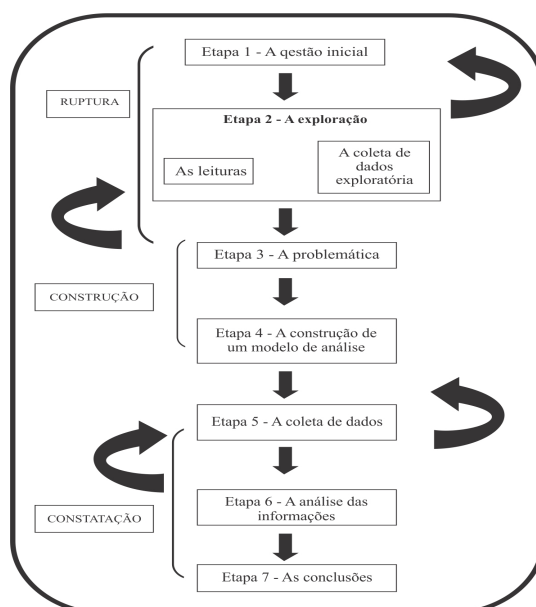
(...) um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas (...) é multipragmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo (...) ampla sensibilidade interpretativa, pós-

moderna (...) e crítica (Denzin & Lincoln, 1994, p.3-4).

A interdisciplinaridade é reflexo da interação, relaciona-se com a confluência das duas áreas maiores – a dos Estudos da Tradução, no escopo da competência do tradutor, e da Educação, no escopo da formação e da engenharia curricular – para além delas, a pesquisa envolve uma preocupação transdisciplinar com o contexto sociocultural Amazônico e com a ideologia implícita nos currículos.

Recorro às fases propostas por Quivy e Campenhoudt (2005) para melhor ordenamento.

Fig. 12 - Modelo de Quivy e Campenhoudt – 7 etapas do procedimento científico



Fonte: Quivy e Campenhoudt (2005, p.05).

Este modelo sugerido por Quivy e Campenhoudt é subdividido em três fases principais:

A *ruptura* representa a atitude científica de desvencilhar-se de ideias pré- concebidas que induzem a interpretação, muitas vezes, equivocada dos fatos por estarem baseadas em crenças e falsas evidências. A ausência ou carência de conhecimentos embasados cientificamente contribui, por exemplo, para que se cristalizem *taboos* a respeito da atividade Tradutória mantendo-a em estatuto de atividade secundária, restrita à transposição linguística, ou mesmo como estratégia prejudicial ao ensino de língua estrangeira. A ruptura traz como primeira etapa a pergunta ou a questão de início de todo o processo investigativo. No caso específico deste estudo, compreende um conjunto de inquietações expressas nos questionamentos (etapa 1): *por que as universidades públicas na Amazônia Legal não oferecem cursos de formação em Tradução? É importante*

ensinar Tradução no contexto amazônico? O que faz desta formação algo específico em relação a outros lugares onde este curso é oferecido no Brasil? O que deve ser ensinado em um curso de Tradução? Que subcompetências devem ser desenvolvidas ou propiciadas em um programa de formação em Tradução?

Além das perguntas iniciais, esta fase contempla as ações exploratórias (etapa 2): da literatura e a coleta de dados exploratória. Neste sentido, a presente investigação iniciou-se por um período de coleta de dados secundários, por meio de revisão bibliográfica a partir da qual são referidos, fundamentalmente, os estudos de pesquisadores na área de *Tradução*, mais especificamente na vertente aplicada, como Baker (1998, 2011), Hurtado Albir (2013), Kelly (2005), Nord (1991), Pym (1999); autores que desenvolvem pesquisas na área de *Currículo* e o percebem como um processo exploratório que contempla a dimensão cultural e, como Canen (2001), Doll (1997), Silva (2005), Apple (1979), Hatim & Mason (1997) e de autores que compartilham a visão de integração, organicidade e dinamismo de seus componentes a exemplo do que ocorre nos sistemas complexos abertos, como Doll (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) Lewin (1992), Paiva e Nascimento (2011).

A ruptura, embora caracterizada cronologicamente como o ponto de partida da investigação, prolonga-se por um considerável segmento da pesquisa, uma vez que as leituras contínuas sugerem rupturas e reformulações que eventualmente decorrem em outros momentos mais avançados da investigação. A ruptura dá-se, portanto, ao longo da construção textual, já que neste caso, leitura e construção textual caminharam paralelamente em grande extensão.

A *construção* constitui a engenharia lógica e teórica que se ergue sobre bases conceituais. Sua sustentação depende da solidez do conhecimento sobre os fatos que circundam o fenômeno e tal solidez é que permite que sejam feitas considerações coerentes e sejam planejadas as fases da pesquisa. A *construção* parte de uma identificação da problemática a ser investigada (etapa 3): *as competências tradutórias e a formação de tradutores no contexto Amazônico*; e um modelo de análise (etapa 4) – *os sistemas complexos*. Como já referido, a construção deu-se concomitantemente com as leituras exploratórias, subsidiando meus posicionamentos por meio de outros escritos de referência. No intuito de construir um modelo de análise e planejar as fases é imperativo que se qualifique a pesquisa com base no perfil da abordagem, natureza, objetivos e procedimentos de investigação. Para tal fim elaborei o detalhamento no quadro abaixo:

Quadro 05 : Características gerais da pesquisa

Quanto à Abordagem	Características neste estudo	Traços complementares evidenciados na pesquisa
qualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • observação do fenômeno em ambiente natural, • detalhamento do que acontece no ambiente, • interpretação e análise de dados utilizando o corpus coletado 	<ul style="list-style-type: none"> • etnográficos, • naturalistas, • interpretativos, • fenomenológicos, • pesquisa-participante

Quanto à Natureza	Características neste estudo	Traços complementares evidenciados na pesquisa
Aplicada	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva (futura) aplicação prática dos conhecimentos produzidos • Destina-se à solução de situação - problema específica hipotetizada a priori. • Envolve verdades e interesses locais. 	Não foram identificados traços complementares

Quanto aos objetivos	Características neste estudo	Traços complementares evidenciados na pesquisa
Exploratória	<ul style="list-style-type: none"> • Visa explicitação e familiaridade com o problema, • envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. • pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade • identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. • aprofunda o conhecimento da realidade 	Estudo de caso
Descritiva		Não foram identificados traços complementares
Explicativa		Não foram identificados traços complementares

Quanto aos procedimentos investigativos	Características neste estudo	Traços complementares evidenciados na pesquisa
Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza literatura constituída principalmente de livros e 	Não foram identificados traços complementares

Documental	artigos científicos <ul style="list-style-type: none"> • vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. • Analisa os documentos de “primeira mão” • Analisa documentos que já foram processados, mas podem receber outras interpretações. • envolve o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis • tenta compreender o contexto de um fenômeno.. 	Não foram identificados traços complementares
Analítica		<ul style="list-style-type: none"> • analítica histórica • analítica filosófica (estabelece hipóteses)

Fonte: Gil (2008) - <http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>

Nota: Os dados utilizados para a elaboração deste quadro tiveram como base o trabalho de Triviños (1987).

Ao tentar delimitar as características de uma pesquisa, há sempre uma gama diversificada de classificações que busca elencar as características centrais de cada estudo, entretanto, verifiquei que estas categorias atropelam-se e muitas vezes os estudos correspondem às classificações preconcebidas quanto à natureza e objetivos, mas utilizam procedimentos não descritos, ou não previstos naquela ‘modalidade’. Por esta razão, dediquei algumas linhas para justificar a inclusão que fiz de alguns traços complementares evidenciados na presente investigação.

Gil (2008) define como objetivo da *pesquisa exploratória* proporcionar maior familiaridade com o problema por meio de sua explicitação via referencial bibliográfico e entrevistas com experts no assunto. Refere que tendencialmente a pesquisa exploratória assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. De fato, este estudo desenvolveu-se por meio de intensa exploração bibliográfica, mas as entrevistas – mais precisamente conversas telefônicas e contatos via email – foram recursos eventuais e não sistematizados que agregaram elementos à coleta de dados, ao passo que foram amplamente utilizados os documentos constitutivos do corpus. Considerei que as características da investigação são ainda compatíveis com um *estudo de caso*, pois ao mesmo tempo em que faz referência a um universo maior – o cenário brasileiro dos cursos de formação em Tradução – centra-se em um caso específico – a Amazônia – considerando suas particularidades e o faz através da análise documental, de forma comparativa.

De acordo com Goode e Hatt (1979) o estudo de caso é uma maneira de organizar os dados, preservando a unicidade do objeto estudado. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Gil (Op. cit.) define a *pesquisa descritiva* como a tentativa de descrever as características de determinadas populações ou fenômenos e lhe atribui a peculiaridade da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, que incluem questionários e observação sistemática. A presente pesquisa, entretanto, assume o compromisso descritivo de seu lócus e da problemática detectada a priori, mas para além da observação adota recursos documentais para a descrição e respaldo da análise.

Meu interesse não apenas em tratar do fenômeno no momento atual, mas de percebê-lo situado historicamente a partir de levantamentos de dados passados, enquadra o estudo em uma perspectiva analítica histórica. Como evidências deste traço, refiro-me à reconstrução da realidade linguística da região em foco, a qual auxilia a compreensão do momento presente assim como a reconstrução da trajetória dos Estudos de Tradução até a localização de nosso objeto em um contexto bem delimitado.

O traço filosófico faz-se presente na medida em que estabeleço hipóteses e procuro ver os fatos sob a luz de um arcabouço teórico previamente pensado.

Finalmente, a terceira fase proposta por Quivy e Campenhoudt – a *constatação* ou *verificação* - é a fase em que os dados confirmam ou não as hipóteses e dão sentido às proposições e teses com que dou início à pesquisa. A *constatação* contempla a coleta de dados (etapa 5), a análise (etapa 6) e as conclusões (etapa 7). A coleta de dados é esquematicamente tratada por Quivy e Campenhoudt na 5a etapa. Neste estudo, a 5a etapa compreende o estabelecimento dos três balizadores: geográfico, estrutural curricular e normativo e a constituição do corpus conforme já explicitado.

As fases de coleta e interpretação de dados, na pesquisa qualitativa, ocorrem frequentemente em concomitância. Afirma Dornyei que “qualitative data collection and analysis

are often circular and frequently overlap” (Dörnyei, 2007, p.124). Neste estudo, como já mencionado, deparei-me durante esta fase, com intercorrência previamente descrita, que suscitou reformulação do planejamento metodológico referente à hierarquia dos balizadores.

Não foi o propósito deste trabalho fornecer um mapeamento absolutamente completo dos cursos existentes no território Brasileiro, mas produzir um quadro substanciado que teve como parâmetros as três categorias de balizadores: *geográficos* – localização das IES situadas nos limites da Amazônia Legal; *estrutural- curriculares* – concepção das grades curriculares dos cursos em que a Tradução aparecesse como eixo principal (Fig. 07: Sistema 1- Balizadores dos Percursos Curriculares, p.38) e *normativos* – IES públicas reconhecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Tratou-se, portanto, de um estudo baseado na análise documental dos percursos curriculares obtidos a partir de endereços eletrônicos oficiais das instituições e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)¹⁷. Ocupou-se, portanto, da construção de um corpus documental de análise, constituído por currículos dos cursos superiores em Tradução das universidades públicas reconhecidas pelo MEC dos estados que constituem a Amazônia Brasileira – Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (oeste do meridiano de 44°).

O objetivo da amostra em recorte foi produzir reflexões aprofundadas e ilustrativas a partir das informações que emergiram dos dados coletados e analisados e, desta forma, gerar novas informações substanciais para estudos posteriores. Considerando um conhecimento prévio, parcial e empírico sobre o tema e a minha condição de imersão no contexto pesquisado, levantei aspectos da realidade Amazônica relativos aos Estudos da Tradução e a concepção de currículos de formação para melhor compreensão desses fenômenos de forma integrada e sistêmica. Respaldei-me nos fatos históricos e na literatura especializada contemporânea priorizando constante diálogo dos espaços-tempos e do global e o local. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É neste sentido que a presente tese teve como prioridades a observância do contexto sociocultural da região-lócus do estudo para objetivação do fenômeno, sem perder de vista as relações orgânicas entre os objetivos pretendidos.

Os Estudos da Tradução possuem um caráter eminentemente multidisciplinar. Holmes (1972) pormenoriza esta ampla abrangência e sub-ramificações que advém dos estudos puros e

¹⁷ O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação é um documento amplo e em constante reelaboração, onde devem estar explícitos os principais parâmetros para a ação educativa, para a gestão, acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso.

Recuperado de http://home.furb.br/ivens/PPP_01/ppp_PPC.htm.

aplicados criando progressivamente cada vez mais disciplinas de contato. A multidisciplinaridade, peculiaridade nada rara, especialmente entre as ciências humanas, produz efeitos compatíveis nas metodologias empregadas nas pesquisas da área (Hurtado Albir, 2103) e, neste sentido, reforça a autora, que a escolha do método de pesquisa ideal irá coadunar-se com o objeto e objetivos de investigação. Por inserir-se na interface de duas áreas maiores: os Estudos de Tradução e a Educação e terem como elementos basilares da investigação a competência tradutória e o currículo de formação em Tradução, a pesquisa aqui proposta concentra aspectos metodológicos compartilhados.

Os Estudos de Tradução, por sua proximidade com os estudos linguísticos, recebe também, desta área, influências relativas aos meios investigativos e ao tratamento dos dados. Não considero, entretanto, que esta permeabilidade que favorece uma abordagem multimétodo seja uma má influência ou um desvio que se deva evitar, mas sim uma mais-valia da pesquisa qualitativa.

Hurtado Albir (*ibidem*, p.175) também assinala que “no existe, pues, una única investigación cualitativa sino diversos enfoques que se diferencian en cuanto a los criterios de la investigación, las técnicas de recogida de información, etc”.

Isto posto, caracterizo reiteradamente esta pesquisa como qualitativa, voltada à reflexão e compreensão de um fenômeno educativo e com uma natureza etnográfica justificada pelo enfoque de questões de cunho descritivo, interpretativo e não experimental que se desenrolam em um lócus, o qual é simultaneamente de onde partem as observações e para onde se destinam as inferências e conclusões da ação investigativa.

2. LÍNGUAS NA AMAZÔNIA:

Histórico da realidade sócio linguística da região

De cada vez que usamos uma palavra, despertamos a ressonância da sua história anterior.

Steíner, 2002, p. 51.

Este capítulo tem como objetivo a construção do cenário sociolinguístico da região Amazônica (Amazônia Legal), admitindo-se que suas especificidades justificam a oferta de

cursos de formação em Tradução, cujos programas abordem o papel da Tradução no trânsito de sentidos e transposições lexicais e seus currículos reflitam o compromisso de desenvolver aspectos relacionados às diversas competências necessárias ao exercício profissional da Tradução, e, assim, enquadrem-se na perspectiva multicomponencial das subcompetências tradutórias estando apropriadamente inseridos no contexto maior, multilíngue e multicultural da região. Para isto, sua estrutura compreende um levantamento histórico sobre as línguas vernáculas da Amazônia, a realidade pré-colonial, a essência multilíngue da Babel Amazônica e a sua Língua Geral (LGA). O capítulo evolui para a compreensão do etnocentrismo linguístico e a situação contemporânea das Línguas Indígenas Brasileiras (LIB) como aspecto em destaque a ilustrar a singularidade da região.

2.1 As línguas vernáculas: patrimônio fragilizado

Ao tomar um recorte contemporâneo como objeto central de análise, é mister perceber que ‘o agora’ é uma realidade fluida em constante transição e que suas características atuais são consequência dos fatos antecedentes, da mesma forma que ‘o futuro’ será um reflexo do que ocorrer neste ‘aqui - agora’. Tal pensamento nos reforça a convicção de que conhecer os antecedentes nos auxilia a caminhar e avançar de forma mais produtora e consciente. É neste sentido que retrocedi alguns séculos para resgatar eventos, viabilizar a compreensão e visualizar a riqueza que se coloca subliminarmente às questões de maior evidência nesta pesquisa.

Neste tópico, trato das línguas que já existiam no Brasil antes do evento do “achamento do Brasil”¹⁸ e a maneira como historicamente foram dando lugar a um outro panorama linguístico e consequentemente apontando para o lugar da Tradução neste cenário.

2.1.1 A realidade das sociedades primitivas e o cenário do “achamento” do Brasil

É fato constatado pelos estudos antropológico-culturais que as sociedades primitivas guardam peculiaridades que as diferem umas das outras não exclusivamente, ou principalmente, por não possuírem a escrita, mas por compreenderem certos comportamentos comuns que se repetem com regularidade, bem como um conjunto de valores simbólicos extra-biológicos que

¹⁸ Termo utilizado na carta de Pero Vaz de Caminha - “Carta de Pero Vaz de Caminha” (1500). Presente na obra de Jaime Cortesão. *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento do Brasil*. Lisboa: IN/CM, 1994, p. 127-141.

têm a faculdade de regular a conduta dos seus membros (Titiev, 1987). O termo ‘primitivo’, esclareço, não é utilizado com o sentido de atrasado, inferior ou selvagem, mas sim como sinônimo de ‘ágrafa’ como é o caso de muitas comunidades indígenas.

Os estudos sobre estes grupos de pessoas que desprovidos de registos escritos, reconheciam autoridades comuns, partilhavam valores, conduta semelhante e cooperavam entre si para atingirem objetivos do interesse coletivo, a quem convencionou-se chamar de sociedades primitivas (*ibidem*) muito dependem do que foi possível observar em sociedades que viveram ou vivem ainda em condições semelhantes em outras épocas. O trabalho etnográfico realizado pelos pesquisadores em tempos mais próximos nos permitem inferências significativas sobre fatos que não possuem registos precisos na literatura. Exemplo disto, no aspecto linguístico, são as reconstruções possíveis de traços culturais do passado por meio das referências para as protolínguas, identificando-se palavras e outros elementos preservados, com forma e significado regularmente deriváveis de uma só forma mais antiga.

Esta relativa homogeneidade metacrônica observada nos comportamentos dos habitantes das sociedades primitivas é algo que as difere dos agrupamentos sociais mais heterogêneos e numerosos das sociedades mais complexas e numerosas em comparação com as quais, as primeiras funcionam em moldes mais simples. Entretanto, complexas ou primitivas as sociedades tendem à sua autopreservação como predisposição básica. Afirma Titiev (1987) que

Toda e qualquer sociedade procura perpetuar-se biologicamente, atrás do nascimento da descendência de seus membros (...) esforçam-se por continuar seu padrão de cultura indefinidamente, ensinando para isso aos jovens a conhecer e aceitar suas formas de vida. A reprodução é uma preocupação tão social quanto individual, e o estabelecimento de tradições culturais duradouras não é um assunto inteiramente privado. Nenhuma sociedade encara voluntariamente quer a extinção biológica quer a cultural. (Titiev, 1987, p.187).

O contato, a interpretação, a transmissão e a Tradução são mecanismos inerentes às atividades de linguagem. A convergência destes fatores garante a própria vida e a sobrevivência destas atividades. Ao desaparecer uma língua, some com ela um patrimônio cultural, uma forma peculiar de ver o mundo. Ao morrer um derradeiro membro de uma comunidade indígena, com a memória de sua língua, não traduzida, não descrita, leva ele consigo a história de uma civilização e possibilidades impresumíveis de novos conhecimentos e avanços, inclusive das ciências.

Afirma Franchetto (2004, p.5) que “não há dúvida...que o desaparecimento de uma língua resulta em sérios prejuízos para a saúde intelectual de um povo, para suas tradições orais, suas formas artísticas (...), para o conhecimento, sua ontologia e sua perspectiva cosmológica”.

O desaparecer de línguas – culturas foi e continua a ser um impactante fenômeno sócio-histórico para a Amazônia. A língua é de tal forma decisiva para a sobrevivência de uma cultura, que difícil seria, cogitar uma mediação mais eficiente de difusão, de entrega puramente informal ou com propósitos pedagógicos aos descendentes, seja por via escrita ou oral. Afirma Rodrigues (2001, p.37) que, na Amazônia, uma dramática redução do contingente da população e das línguas indígenas deu-se durante os quatrocentos anos decorridos a partir da colonização europeia. Estima-se que do total aproximado de mil línguas existentes na Amazônia brasileira antes da chegada dos povos europeus, hoje apenas 150 delas subsistem em condições bastante desfavoráveis pela ausência de uma política linguística consistente e satisfatória. De fato, as políticas de Estado que trazem suas concepções colonialistas são grandemente responsáveis pela disseminação do preconceito e da opressora imposição da homogeneidade linguística.

A preocupação em produzir registros de áudio das línguas sob risco de desaparecimento para efeito de estudo e de preservação, está documentada nos trabalhos de Edward Sapir, antropólogo, linguista e discípulo de Franz Boas, no início do século XX. Estas considerações mais gerais vêm ancorar os eventos do período pré-colonial que passo a referir.

O século XVI marca o “achamento do Brasil” e o primeiro contato dos povos nativos das sociedades primitivas com o homem branco, europeu, conquistador. As informações sobre o contingente indígena brasileiro àquela época não é consensual. Os escritos que se referem ao tema comportam dados de significativa elasticidade. Afirma Ribeiro (1995) que tal contingente era da ordem de 6 milhões e que destes, menos de 300 mil resistiram até os dias de hoje. O contato primeiro do europeu com estas sociedades nativas deu-se nas regiões litorâneas que se estendiam por cerca de três mil quilômetros do Ceará, na região nordeste até Cananéia no sudeste do país com os falantes da língua Tupi, integrantes das tribos Tamoio, Guarani, Tupiniquim, Tabajara entre outras. O tronco linguístico Tupi compunha-se de dez famílias linguísticas: Puruborá, Ramaráma, Mondé, Tupari, Arikém, Juruna, Mundurukú, Mawé, Awetí e Tupi-Guaraní (Cabral e Rodrigues, 2007). “Os Tupi constituíam o agrupamento genético mais difundido geograficamente do continente americano como também o mais diversificado internamente dentre os grandes grupos genéticos claramente difundidos” (*ibidem*, p.9).

A chegada dos colonizadores portugueses suscitou reações diversas dos nativos. Muitos rejeitaram a dominação e a convivência pacífica e evadiram-se em direção às regiões mais preservadas do interior do país como solução para salvaguardar seus valores culturais e manter seu *modus vivendi*, outros foram aprisionados e escravizados, expulsos ou aniquilados. Era evidente que os indígenas não se viam em condições de guerrear em pé de igualdade contra os colonizadores portugueses. Da mesma forma, as sociedades nativas reagiram hostilmente às

invasões de holandeses e franceses e assim, por uma contingência de mútuo fortalecimento contra o novo inimigo, deram-se algumas inevitáveis alianças com os portugueses, de vital importância para o êxito do processo colonizador. Ressalte-se que estas lideranças indígenas pró-lusitanas eram agraciadas com privilégios em retribuição à sua lealdade a Portugal. Deste modo, essa convivência que oscilava entre os conflitos, alianças e explorações foi trazendo reflexos indeléveis à forma de comunicação destes povos.

O que é perceptível em momento anterior ao marco do achamento, são as evidências da vida ecológica das diferentes tribos em ambiência multilíngue, a fruição identitária destes grupos e os sentidos comunitariamente construídos. Para além das relações internas entre os membros das tribos, ressalta-se a interação eventual e qualificadamente motivada entre nações indígenas, falantes de diferentes línguas, segundo seus padrões culturalmente estabelecidos o que inclui não apenas interações pacíficas mas também disputas por áreas de caça, conflitos familiares e alianças de guerra.

2.1.2 O Multilinguismo original na Babel Amazônica

As abordagens funcionalistas dos estudos da linguagem apresentadas nos trabalhos de Fishman (1972), Gumperz (1971), Halliday (1973) e Hymes (1974) valorizam a dimensão social da linguagem e nos conduzem a um melhor entendimento tanto desta relação entre língua e sociedade quanto das contribuições do contexto social para o significado linguístico, função social e uso da linguagem (Sridhar, 1996). O autor ressalta,

The use of language in (post) colonial speech communities will vary according to the remaining colonial ties, the nature of linguistic diversity, the developmental state of the indigenous language(s), and the language attitudes among speakers. (...) the migration of ethnic groups may lead to multilingualism when traditional languages are maintained with or without support of the surrounding society (Sridhar, 1996, p.49).

Da relação prolongada entre línguas distintas em situação de contato, efeitos marcantes podem advir, como o da *convergência linguística* e o da *obsolescência linguística*. A *convergência* implica em significativas e extensas modificações sofridas aos níveis sintático, morfológico, fonológico e lexical de uma língua em favor de outra e é precisamente esta abrangência que faz diferir o conceito de convergência de outros fenômenos como o empréstimo linguístico. A *obsolescência* compreende os efeitos da mudança e da morte de uma língua. Em perspectiva global, as línguas ameaçadas de extinção têm aumentado a preocupação de vários estudiosos, linguistas, sociolinguistas e antropólogos no sentido de viabilizar soluções que

tenham este ritmo preocupante de desaparecimento ou morte de línguas e que controlem a ameaça que afeta a vitalidade das línguas indígenas ainda existentes. Afirmar Carvalho (2001) que, entre os linguistas, aumenta também a preocupação com o diagnóstico do grau de vitalidade das línguas ameaçadas, bem como a apreensão com os efeitos da interferência linguística, com a natureza das mudanças e com os mecanismos nelas envolvidos. Esta tem sido, portanto, uma frequente inquietação dos linguistas engajados em estudos e registros de línguas indígenas da Amazônia. Thomason (2001, p. 223) constata

Language death is as melancholy as its label, a culturally devastating loss to every speech community whose language dies and a loss to the scholarly community too. Every loss of a language deprives us of a window into the human mind and the human spirit; every language that dies deprives us of a unique repository of human experience and thought.

Crystal (2000) esclarece que quando se percebe a existência de um último falante de uma língua, esta já é uma língua morta, pois vista como instrumento de comunicação, uma língua só é tida como viva quando há pelo menos dois interlocutores. Este último remanescente passa a ser uma espécie de repositório ou arquivo do falar de seu povo. Explica Crystal (*ibidem*) “When a language dies, which has never been recorded in some way, it is as if it has never been”. (Crystal, 2000, p.02). Outra percepção é apresentada por Dorian (1977) quando se refere à observação de Haas de que a língua, tal qual representada pelo último falante isolado, é “um mero remanescente do que a língua deve ter sido quando muitos falantes usaram-na enquanto seu único meio de comunicação” (Haas, 1968 apud Dorian, 1977, p. 23-24). Paralelamente a esta realidade de contínuo e rápido processo de obsolescência e morte das línguas indígenas, ocorre outro fenômeno decorrente da globalização e da necessidade de contato entre as diversas nações – a instituição de uma língua global. Proponho, portanto, um salto analítico para a observação deste outro fenômeno linguístico, por julgá-lo paradoxalmente situado em relação às colocações feitas aqui, mas também por percebê-lo significativo ao pensarmos na atividade de Tradução como atividade intercultural e no contraste entre *internacionalização dos saberes* e *globalização*.

Vivemos hoje uma era pós-babélica, logocêntrica, em que a busca pela língua global nos é imposta como condição de sobrevivência em um mundo desprovido de fronteiras, interligado pelas redes de informação. Estaríamos condenados a retornar ao monolinguismo pré-babélico e assim inverter o castigo mitológico? A ideia de uma língua única ou de uma forma de linguagem superior as outras contrapõe-se à natural condição multicultural dos povos, e de certa forma, ao conceito de identidade cultural e à riqueza do pluralismo linguístico advindo das diferentes leituras de mundo. Nesta tese, não argumento contrariamente à necessidade de comunicação entre

povos, ou de constituição natural de línguas de contato que viabilizem este processo, mas proponho discutir a questão da monocultura linguística, da hegemonia da língua ou das línguas sobre as línguas – que ocorrem tanto nos processos de dominação etnocêntrica resultantes de intervenções colonialistas, quanto nos processos acríticos de adoção de um língua global – e pondero as consequências destes fatos sobre as diferentes culturas. Neste contexto, ressalto o papel da Tradução e sua função de mediação.

Refletindo ainda sob esta perspectiva da prevalência de línguas sobre línguas, parto da percepção de que estamos imersos em uma dimensão mais densa da expressão e da comunicação, na qual muitas vezes a ‘palavra’ escrita ou falada pouco diz, não diz, ou mal diz. A fluência multimodal e multissemiótica no processo comunicativo é uma realidade indiscutível e presente nas mais diversas línguas tanto quanto dentro do escopo de uma mesma língua. Som, arte, imagem, movimento, mídia, são múltiplas formas de dizer, de fazer sentir e de significar que não cabem em reducionismos ou não se adequam a uma imposição das palavras, de uma língua ou cultura prevalentes. É neste sentido que problematizo o etnocentrismo imposto nas situações históricas de colonização e os seus reflexos de apagamento sobre as sociedades e línguas nativas e, assim, o confronto com o multilinguismo e as potencialidades da Tradução em ampla acepção, nas três perspectivas propostas por Jakobson (1971) no contexto deste estudo.

Em uma concepção diferente da antropológica e social até aqui apresentadas, acho pertinente olhar os dados científicos sobre aquisição de segunda língua provenientes de estudos da cognição, neuro e psicolinguística (Bhatia e Ritchie, 2004; Herdina e Jessner, 2002; Tabouret-Keller, 2013; Tucker, 1998). Estes justapõem-se para alicerçar a hipótese de que a maioria dos seres humanos é bi ou multilíngue e que o monolinguismo não é a regra, mas exceção. Entretanto, apesar desta percepção ampliar-se entre os linguistas, ainda permanece forte a concepção monolíngue como referência teórica (Chomsky, 1965) e as pesquisas que corroboram a noção monolíngue, continuam a representar um forte paradigma nos estudos da linguagem. Subjaz a esta polêmica, o fato de que língua e identidade estão intimamente atreladas e que um falante tem com sua língua materna uma relação *sui generis* que não se transpõe para outras línguas posteriormente adquiridas¹⁹, assim resgatando o lugar da língua materna na constituição do sujeito (Coracini, 1997) e trazendo ao escopo de análise, a questão da identidade deste sujeito bi ou multilíngue. Outros dados da pesquisa em Psicolinguística e Neurolinguística trabalham com a noção dinâmica de cognição para compreender os sujeitos bilíngues e multilíngues e revelam que, no caso do bi ou multilinguismo, o nível de competência não é o mesmo em relação ao da língua materna (Grosjean, 1985). É, por isso, crucial definir o conceito, a utilização do

¹⁹Neste trabalho não considero a dicotomia entre aprendizagem e aquisição proposta por Krashen (1982).

termo multilinguismo e a dimensão aplicável a este estudo, *a priori*.

O multilinguismo pode ser considerado sob as perspectivas individual e social (Couto, 2013). Em sua perspectiva individual, os vários níveis de competência se distribuem em categorias, partindo de um patamar de equivalência ou quase equivalência – uma condição equilíngue, e as demais categorias distanciam-se da condição equilíngue proporcionalmente aos níveis decrescentes da competência do falante. Não ignorando as questões teóricas a respeito do multilinguismo individual, este estudo tem relação com o multilinguismo expresso como fenômeno social (Couto, 2013), o qual pode subdividir-se em *oficial*, quando mais de uma língua é declaradamente oficial em um país ou *de fato* quando mesmo, extra oficialmente, falam-se mais de duas línguas.

Esta tese abraça a concepção de *multilinguismo social de fato* o qual optei por designar como *contexto multilíngue Amazônico*, pois interessa-me focalizar uma dada realidade onde coexistem várias línguas dentro de uma circunscrição político-geográfica previamente especificada – a Amazônia brasileira – e que possui uma única língua legitimada como oficial – a língua portuguesa.

A referência que faço à Babel Amazônica tem raízes no mosaico de línguas existentes no período de pré-colonização, dentre as quais algumas ainda resistem nos dias de hoje apesar das condições históricas desfavoráveis e do acentuado fluxo de desaparecimento já mencionado. Os dados de Cabral e Rodrigues (2007) referem-se aos seguintes grupos linguísticos que existiam na Amazônia:

- Os Tupi-Guarani, que ocupavam a costa leste do Brasil e foram localizados no alto Xingu, no sul do rio Amazonas, e nas regiões entre rios, no estado de Rondônia, nos Rios Tapajós e Madeira. Para além das tribos de língua Tupi, coabitavam a nova terra os falantes das línguas Karib, Aruak, Pano, Tucano e Jê.
- Os Karib, que eram falantes habitantes da região hoje correspondente aos estados do Amapá e Roraima (baixo Amazonas) e longo do médio e baixo rio Xingu, sendo suas principais tribos os Atroari e Vaimiri. As missões religiosas e a dispersão do exército estrangeiro pelo território motivaram o contato das tribos Karib com os brancos no século XVII.
- Os Aruak, que integravam as tribos Aruã, Pareci, Cunibó, Guaná e Terena. Localizavam-se em uma ampla área geográfica para além das fronteiras do Brasil, contudo, na Amazônia foram identificados na porção noroeste e na ilha de Marajó.
- Os Pano, que são descritos como família linguística autônoma composta pelas línguas: Conibo, Pacavara, Caripuna, Culino, Maxuruna, Mayoruna domesticada e Mayoruna

selvagem (Grasserie, 1988 apud Amarante Ribeiro, 2007). Os Pano espalham-se pelo Brasil, Peru e Bolívia. No Brasil, ocupam os territórios do sudoeste amazônico e do noroeste principalmente no estado do Acre.

- Os Tucano, que correspondem a uma família linguística composta por um conjunto de línguas ameríndias faladas no norte da América do Sul. Compõem-se de 25 línguas distribuídas por toda Amazônia.
- Os Jê (ou Macro-Jê), que raramente eram encontrados no litoral. Com exceção de algumas tribos na serra do mar, localizavam-se principalmente no planalto central, onde destacavam-se as tribos ou grupos: Timbira, Aimoré, Goitacaz, Carijó, Carajá, Bororó e Botocudo.

É comum encontrarmos pequenas diferenças entre autores com relação a estas divisões e classificações dos troncos, grupos ou famílias linguísticas, justificáveis tanto pelo momento de registro quanto pelos critérios que possam ter como referência para tal hierarquização. Freire (1983) apresenta os dados do quadro abaixo, baseado nos estudos de Loukotka (1968) nos quais a categorização obedece a ordem decrescente do número de grupos identificados.

De acordo com Freire (2003), a enorme diversidade de famílias linguísticas encontradas na Amazônia e referidas pelos primeiros exploradores nos séculos XVI e XVII foi sendo gradativamente aumentada à medida que os colonizadores adentravam o território e se deparavam com outras tribos. Freire (*ibidem*) menciona os dados de Loukotka (1968 apud Freire 2003) segundo os quais “1.500 línguas eram faladas na América do Sul, das quais cerca de 718, ou seja, quase a metade, foram identificadas no território que constitui a atual Amazônia brasileira” (Freire, 2003, p.44).

Quadro 06: Grupos Linguísticos da Amazônia Brasileira no Sec. XVI.

Grupos Linguísticos	Quantidade identificada
Tupi	130
Karib	108
Aruak	83
Pano	34

Tukano	26
Jê	66
Línguas isoladas ou não classificadas	271
Total	718

Fonte: Loukotka (1968 *apud* Freire, 1983)

Storto (1996), apresenta a seguinte relação de 5 (cinco) principais grupos linguísticos, também com base nos estudos de Rodrigues (1993):

1. Tronco Tupi
2. Tronco Macro-Jê
3. Família Karib
4. Família Aruak
5. Família Pano

Os dados de Freire nos conduzem a um total representativo de seis grandes grupos linguístico-culturais e aproximadamente setecentas diferentes línguas existentes na Amazônia na época do achamento.

Esta coleta de informações a respeito de troncos, famílias linguísticas, línguas e tribos onde foram identificadas, não pretende ir além do objetivo aqui delimitado – o de reconstruir a noção de um universo híbrido de falares autóctones que sempre representaram a Babel Amazônica – uma região de coexistência de culturas, linguagens e visões de mundo – o berço das línguas vernáculas brasileiras.

Ágrafas e tipologicamente distintas nos seus aspectos fonéticos, fonológicos, gramaticais e discursivos em relação à língua trazida pelos estrangeiros colonizadores, as línguas indígenas cumpriam eficazmente seu papel vital e ecológico não apenas como um manancial de fenômenos linguísticos extraordinários, mas também como “depositárias de sofisticados conhecimentos no campo das chamadas etnociências, da técnica e das manifestações artísticas que eram transmitidos através de tradição oral e diversos tipos de narrativas” (Freire, 2003, p.15).

Rodrigues (2000) esboçou um panorama das línguas indígenas da Amazônia, considerando que nelas se encontram fenômenos fonéticos, fonológicos, de organização gramatical, de construção do discurso e de uso das línguas, que não se encontram em línguas de outras partes do mundo. A coexistência destes variados grupos linguísticos dentro de um território geográfica e politicamente circunscrito evidencia previamente a necessidade de contato, seja por proximidade geográfica ou tipológica, afinidades culturais, casamentos exogâmicos, conflitos, negociações, ou qualquer outra motivação que fomentasse a interação intertribal /

intergrupar. Pressupõe-se, portanto, a prática de atividades de natureza interpretativa e tradutória e de uma competência comunicativa suficiente e eficaz para a concretização dos objetivos sociocomunicativos destas tribos desde então. Faço aqui este hiato para traçar a ligação entre estas evidências sócio-históricas e minha motivação de pesquisa.

Percebe-se ainda, na atualidade, uma acentuada escassez de estudos publicados a respeito desta prática comunicativa intergrupar capazes de iluminar os processos interacionais tais como estes decorriam no período pré-colonial. “A historiografia brasileira tem se ocupado de temáticas atinentes aos aspectos administrativos, políticos e econômicos, sem conferir a devida importância à trajetória histórica das línguas ou a evolução de suas funções” (Freire, 2003, p.19). Contudo, percebe-se que a proximidade linguística na dimensão tipológica, exacerba e estimula a competência estratégica de comunicação (Canale, 1983), além de provocar mútua interferência destas línguas. Isto justifica que os grupos linguísticos cujas línguas eram inteligíveis entre si, guardadas algumas diferenças peculiares, eram mais motivados a interagirem comunicativamente, mesmo sem que seus membros precisassem efetivamente aprender a língua um do outro, à semelhança do que ocorre muitas vezes entre falantes de línguas próximas como o Português e o Espanhol.

A não existência de registos verbais escritos, a carência e pouca importância dada às narrativas orais contribuem para uma maior instabilidade das línguas que atravessam processos acelerados e intensos de perdas de suas características originais no contato com outras. Este é um fenômeno observável entre as próprias línguas indígenas tanto quanto na relação entre o Português e as línguas indígenas como ocorreu no caso da Língua Geral.

Os impactos da chegada impositiva da nova língua – o Português – são até hoje estudados e suas consequências percebidas como fatores de apagamento das línguas vernáculas brasileiras. De uma realidade de ausência total de falantes do Português no século XVI até a indiscutível consagração e hegemonia da Língua Portuguesa no século XXI, muitas décadas e sangue correram em terras brasileiras e amazônicas. A pacificidade amplamente descrita nos livros escolares de história do Brasil repassam muitas vezes uma realidade discrepante dos fatos reais e escondem conflitos e interesses econômicos e religiosos que reforçaram o coercitivo monolinguismo.

2.1.3 LGA: Língua Geral da Amazônia

Um povo de língua europeia em um território multilíngue de falares “exóticos”, uma necessidade de conviver e miscigenar, uma fé cristã a ser incutida, um “gentio selvagem” a ser

catequizado e um projeto de ocidentalização a cumprir. Era este o cenário que se colocava e a solução não deixava escolhas, senão a concretização de uma língua intermédia entre as línguas dos índios e a língua portuguesa e que viabilizasse eficazmente o contato interétnico e intercultural. Era necessário perceber, traduzir, interpretar e comunicar. É importante frisar que a existência de uma língua geral para viabilizar a comunicação é bem anterior à chegada dos portugueses em território brasileiro e sua utilização dava-se entre indígenas do tronco tupi com os demais troncos e famílias linguísticas diferentes que falavam as línguas travadas, de difícil assimilação (Garcia, 2010).

A língua intermédia, no entanto, não foi intencionalmente planejada, mas emergiu naturalmente da realidade contextual do período de colonização. Os casamentos entre portugueses e índios – os tupis, em São Paulo e Tupinambás no Pará e Maranhão – eram uma inevitável decorrência dos séculos de contato, e deram início ao crescimento de uma população mestiça que tinha como língua materna a língua, efetivamente, da mãe (indígena) e dos parentes nativos e, no decorrer do crescimento dos descendentes e na convivência com o pai (português), assimilavam características da língua portuguesa. Este padrão não foi exclusivo da colonização brasileira pelos portugueses, mas verificado de forma similar em outras situações de conquista na América Latina por portugueses e espanhóis.

Esclareço que a ocupação da Amazônia de um modo geral e, especialmente, das áreas correspondentes aos estados do Maranhão e Pará, pertencentes aos Tupinambá, só ocorreu em meados do século XVII depois da expulsão dos franceses de São Luís e arredores. Resultante deste processo natural de contato entre os portugueses e os Tupinambá, surgiu o que Rodrigues (1996) convencionou chamar de Língua Geral Amazônica (LGA) e, segundo o autor, foi apenas a partir da segunda metade do século XIX que a LGA passou a ser chamada de Nheengatu. Rodrigues (*ibidem*, p.10) refere-se às diferentes nomenclaturas da língua geral no trecho de sua tese “as línguas gerais sul-americanas” em que descreve o movimento de transformação e que cito a seguir,

Na sociedade mestiça ou cabocla resultante, a língua foi progressivamente reajustando-se e diferenciando-se do tupinambá falado pelos índios que sobreviveram até meados do século XVIII. Também esta língua foi chamada de língua geral já nos tempos coloniais (foi chamada também de brasileiro, nome que Edelweiss [1969:109-111] propôs se fixasse para a sua fase setecentista). ...desde o século XVII a LGA acompanhou a expansão portuguesa na Amazônia, tendo-se estendido seu uso ao longo de todo o vale do rio Amazonas(...)

Esse retrospecto histórico remete-me também à tentativa de compreender os mecanismos de organização e sistematização dos processos comunicativos em curso durante o período de

colonização. Alguns destes recursos consistem na estruturação de gramáticas e dicionários como elementos facilitadores da aprendizagem das línguas indígenas. Rodrigues (2005) aponta como característica da colonização europeia no Brasil o privilégio do idioma tupinambá, “a língua mais usada na costa do Brasil” (Anchieta, 1595 *apud* Rodrigues, 2005) sobre a qual foram registrados os primeiros trabalhos descritivos e sistematizadores.

Gramáticas e dicionários são instrumentos de considerável auxílio nos processos de aprendizagem sistematizada de línguas e também nos processos de Tradução de um sistema linguístico para outro. É fato que se consideramos a íntima relação entre interpretação e compreensão e o fato de a Tradução, como qualquer atividade de compreensão humana, acontecer por meio de uma interpretação (Gadamer, 1997), podemos então apurar o olhar sobre os processos tradutórios que ocorriam naquele contexto com o auxílio de tais instrumentos. É fato também que a dinâmica comunicativa em situações de contato se desenrola em um tempo diferente e muito mais rápido do que os processos sistematizados e dedutivos de aprendizagem e, por esta razão, as gramáticas e dicionários atendiam à finalidade de auxiliar futuros missionários enquanto para a comunicação imediata e necessária com os povos recorria-se a intérpretes – “os línguas” –que com a expansão da língua geral deixariam de ser necessários tempos depois.

Rodrigues (*ibidem*) refere-se às gramáticas do Tupinambá feitas por José de Anchieta em 1595 e Figueira em 1621, da língua kirirí por Mamiani em 1699 e da língua dos maramonins ou Guarulhos, cujos registos manuscritos foram perdidos. Alega Rodrigues (2005, p.35)

(...) durante os três séculos do período colonial fizeram-se gramáticas e dicionários de somente três línguas indígenas: do próprio tupinambá, de que foram feitas duas (Anchieta, 1595, e Figueira, 1621), da língua kirirí (Mamiani, 1699) e da língua dos maramonins ou Guarulhos. (...) as gramáticas do tupinambá e do kirirí foram publicadas nos séculos XVI e XVII e, assim, sobreviveram e puderam ser reproduzidas em novas edições, a de Figueira já no século XVII, as de Anchieta e Mamiani só no século XIX.

Freire (2004) afirma que os missionários foram os responsáveis pela implantação e expansão da LGA, legitimada em seguida pela Coroa portuguesa como instrumento de civilização e justificando a reedição da obra de Figueira em 1878 com o objetivo de padronização de sua utilização. Alguns fatos, no entanto, contribuíram para o enfraquecimento e declínio da LGA a partir do século XIX. Entre eles situam-se as questões políticas entre Portugal e Espanha²⁰ envolvendo conquistas territoriais que motivaram a expansão da língua portuguesa pela

²⁰ A Espanha reclamava territórios nas terras brasileiras o que suscitou a intervenção papal e culminou com a assinatura do tratado de Tordesilhas.

Amazônia e consequente expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a adesão dos estados do Maranhão e do Grão-Pará à independência em 1823 e o massacre de dezenas de milhares de falantes da LGA em reprimenda ao movimento da Cabanagem²¹ insurgido em 1832 e a Guerra do Paraguai²². A LGA foi eficaz em sua função de língua, mediando a interação entre portugueses e indígenas durante o período colonial e a sua prática resultou na demora da hegemonia da língua portuguesa (*ibidem*) além de ser motivo de estranheza e desagrado da coroa portuguesa “pois contrariava uma suposta unidade linguística” e o sentimento etnocêntrico que deveria impor-se.

2.2 Etnocentrismo linguístico

O retrospecto dos estudos linguísticos na Amazônia está irremediavelmente atrelado aos estudos antropológicos e linguísticos dos povos indígenas na região, ao fenômeno do etnocentrismo e ao processo de colonização pelos povos europeus, cujas ações imperialistas, motivadas por interesses políticos, mercantilistas e territorialistas, passaram a reconfigurar continuamente o panorama histórico e linguístico originalmente encontrado.

Semanticamente, o termo *etnocentrismo* decompõe-se em *etno*, etnia, povo, nação ou sociedade, e *centrismo* que se refere a algo central, ou mais importante. O Etnocentrismo é o produto resultante da ação de inculcação de valores de determinada sociedade ou cultura sobre seus membros e sobre os membros de outras sociedades por ela dominados, partindo da perspectiva bipolar do certo e do errado.

De acordo com Lavenda and Schultz (2010, p. 23) o fenômeno do etnocentrismo é compreendido a partir da seguinte descrição

(...) using the practices of your own ‘people’ as a yardstick to measure how well the customs of other, different peoples measure up. Inevitably, the ways in which ‘they’ differ from ‘us’ (no matter who ‘they’ or ‘us’ happen to be) are understood, ethnocentrically, in terms of *what they lack*

Centrada em si própria como padrão, a sociedade etnocêntrica discrimina as outras

²¹ A Cabanagem foi a revolta popular que aconteceu entre os anos de 1832 e 1840 na província do Grão-Pará (região norte do Brasil, atual estado do Pará). Grande parte dos revoltosos era formada por pessoas pobres que moravam em cabanas nas beiras dos rios da região – os cabanos. O objetivo principal era a conquista da independência da província do Grão-Pará visando melhores condições de vida (trabalho, moradia, comida). Calcula-se a morte de 30 mil pessoas. Fonte: <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/cabanagem.htm>

²² A Guerra do Paraguai foi o conflito militar que ocorreu na América do Sul, entre os anos de 1864 e 1870. Nesta guerra o Paraguai lutou contra a Tríplice Aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai. O paraguaio Francisco Solano Lopes desejava conquistar terras na região da Bacia do Prata. Calcula-se a morte de 300 mil pessoas (civis e militares) e grande prejuízo econômico para o Brasil. Recuperado de <http://www.historiadobrasil.net/guerraparaguai>

sociedades ou culturas que dela diferem no modo de agir e de pensar. É, portanto, uma postura valorativa, discriminatória e equivocadamente dotada de um senso de superioridade, virtuosidade e opressão do diferente, tido como inferior. A história da humanidade está repleta de diferentes expressões etnocêntricas traduzidas muitas vezes em etnocídios e massacres de grandes proporções, mas revela-se, também, insidiosamente, em atitudes cotidianas de negação do Outro, como nos preconceitos étnicos, culturais, linguísticos, de gênero, políticos e na intolerância religiosa .

Na Amazônia o etnocentrismo linguístico é um fator impactante no processo de apagamento de muitas línguas desde o início dos movimentos de colonização no século XVI, pelos povos europeus quando se exaltava a supremacia da cristandade e sua missão de divulgar “a fé e o império” e, sob justificativas desta natureza, missionários e conquistadores, uniam-se para extirpar a barbárie dos costumes “ímpios” através, inclusive, da escravidão aos colonizados.

Durante o Iluminismo, período compreendido entre o final do século XVII e final do século XVIII, o racionalismo científico triunfou e os argumentos fundamentados nas crenças religiosas foram rechaçados, já não justificando a concentração do poder ou as regras de organização das sociedades e seu modo de vida. A burguesia europeia que detinha o poder econômico reclamava para si, agora, o poder político. Uma nova forma de desqualificação do Outro toma lugar, agora não mais fundamentada em seu caráter selvagem, mas em seu atraso em relação ao padrão de esclarecimento ocidental. Em seu panfleto *O que é o Iluminismo?*, Kant escreveu:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Kant, 2005 pp.63-64).

Durante o período colonial e para além dele, a opressão política e a exploração econômica, no entanto, prosseguiram nas terras conquistadas, apesar de rebeliões históricas e sangrentas, mas sem conseguir despertar reação suficientemente forte para combater a ideologia de dominação coercitiva que imperava e fomentava o eurocentrismo. No final do século XIX, os países imperialistas lançaram-se em uma corrida pela conquista global, em uma saga pelo domínio territorial, cultural e econômico. O gatilho histórico da transição dos séculos XIX e XX foi a Segunda Revolução Industrial que teve como consequência o enfraquecimento da livre economia e a soberania dos monopólios das megaempresas. Contemporaneamente, este

fenômeno foi chamado de neo colonialismo. Estas megaempresas tinham suas sedes em países nos diversos continentes, que lutavam entre si por novos mercados, e matéria-prima e mão-de-obra barata (Gatti, 2006) em uma nova expressão de opressão marcada pela valorização do capital.

Este percurso traçado em largos saltos temporais tem por objetivo retomar o prolongado período de sobrevivência ao jugo etnocêntrico que provocou consequências identitárias de um modo geral no povo brasileiro e, mais especificamente e aqui interessa abordar, de caris linguístico. Refiro a citação de Axelrod & Hammond (2003, p.2)

Ethnocentrism is a nearly universal syndrome of attitudes and behaviors. The attitudes include seeing one's own group (the in-group) as virtuous and superior and an out-group as contemptible and inferior. The attitudes also include seeing one's own standards of value as universal. The behaviors associated with ethnocentrism are cooperative relations with the in-group and absence of cooperative relations with the outgroup (LeVine and Campbell, 1972). Membership in an ethnic group is typically evaluated in terms of one or more observable characteristics (such as language, accent, physical features, or religion) that are regarded as indicating common descent (Sumner, 1906, Hirshfeld 1996, Kurzman, Tooby, and Cosmides 2001). Ethnocentrism has been implicated not only in ethnic conflict (Chirrot and Seligman 2001, Brewer 1979b) and war (van der Dennen 1995), but also consumer choice (Klein and Ettenson 1999) and voting (Kinder, 1998). In short, ethnocentrism can be in-group favoritism or out-group hostility.

Ao apontar a questão valorativa polarizada que caracteriza o etnocentrismo, friso e retomo que o multilinguismo da Amazônia é uma característica que antecede o contato com os povos europeus do século XVI quando, em terras brasileiras, coexistiam cerca de 1.300 línguas diferentes (Maia, 2006). Segundo Seky (2000), o primeiro contato ocorreu com povos Tupi que por localizarem-se no litoral brasileiro, tornam compreensível o fato de terem sido o alvo das interações iniciais com os conquistadores e da formulação dos primeiros materiais linguísticos de que se tem notícia.

A partir deste encontro – confronto de culturas, um processo de natureza etnocêntrica para assimilação de uma nova língua foi imposto, desencadeando acelerado e sucessivo empobrecimento e desaparecimento de línguas indígenas conforme dados do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas, desenvolvido pelo Museu do Índio (PRODOCLIN). Este processo leva à configuração de um quadro demonstrativo da trajetória do mecanismo de degeneração e perda de considerável patrimônio cultural com apagamento da diversidade, o que se percebe hoje claramente.

Diz Matoso Câmara

Em relação à língua o etnocentrismo ainda é maior, porque a língua se integra no indivíduo e fica sendo meio permanente do seu contato com o meio extralinguístico, com o universo cultural que o envolve, de tal sorte que se cria

uma associação íntima entre o símbolo linguístico e aquilo que ele representa. (Câmara Jr, 1965, p.84)

O apagamento deste patrimônio cultural, em que se incluem as línguas indígenas, estereotipadas como primitivas ou exóticas reflete-se em uma equivocada percepção, de que o Brasil é monolíngue e monocultural. Destacamos, a priori, duas características das línguas indígenas e que corroboram seu status de exóticas, primitivas ou brutas: serem faladas por nações cujas culturas divergem da ocidental e, serem ágrafas. O fato dessas línguas não se enquadrarem no estatuto de valorização em que se inserem as línguas possuidoras do registro escrito, tal qual ocorre com as ocidentais, as distancia ainda mais dos padrões de referência utilizados como parâmetros de avaliação de seus atributos.

Ocorre que, como qualquer outra, a língua indígena tem sua própria complexidade, é regida por regras, organiza-se segundo princípios comuns e constitui manifestação da capacidade humana da linguagem (Maia e Teixeira, 2009). Stephen Baines (2007, p.149) em seu artigo *Línguas Ameaçadas* expõe algumas circunstâncias de causa-efeito da hegemonia linguística imposta aos povos indígenas, minoritários linguística e culturalmente, que neste sentido revelam a sua fragilidade linguístico-cultural-identitária. Tais circunstâncias revelam natureza exógena e endógena. Em relação às primeiras, aponta o autor, a extinção de povos indígenas e suas culturas como reflexo da ação de “políticas de Estados nacionais enraizadas em tradições coloniais e neocoloniais”, refere-se às consequências de epidemias, contaminações infectocontagiosas e outras doenças introduzidas pelos povos forasteiros às quais os indígenas eram completamente susceptíveis; menciona a ação de missionários e a proibição do uso das línguas nativas como parte dos projetos civilizatórios etnocêntricos e a “violenta” discriminação sofrida pelos indígenas pelo uso de suas próprias línguas.

Sob a perspectiva endógena, o autor refere-se à “vergonha” que os indígenas, especialmente os que moram em cidades, apresentam em relação a falar suas línguas de origem, ao fato de não ensinarem suas línguas aos descendentes por receio que estes venham a sofrer discriminação, e por isso, sejam privados de melhores oportunidades de vida. Bruna Franchetto, citada pelo autor, neste mesmo texto, afirma que “os jovens, cada vez mais, percebem a língua dominante como mais poderosa em termos de seus desejos para o futuro”.

Estas observações aglutinam-se em uma questão identitária que se fragiliza na relação dominação-sujeição, trazendo consequências irreversíveis aos povos indígenas e à população. A professora Cristina Caldas²³ que realiza estudos linguísticos com os K’aapor na Amazônia, refere-se ao fato dos jovens, adotarem formas de “redução” ou “simplificação” de palavras que

²³ Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2015 sobre transformações lingüísticas nas tribos K’aapor

gradativamente vão transformando sua língua e tornando-a mais difícil de compreensão, considerando-se que as transcrições linguísticas baseiam-se em registros de falantes mais antigos, na maioria dos casos. Este que é um fenômeno relativamente comum na dinâmica evolutiva das línguas (Crystal, 2000), nestes casos de apagamento e extrema fragilidade, refletem-se como um fator adicional de indução ao desaparecimento.

Atualmente, é possível construir-se um mapeamento de dados sobre o cenário das Línguas Indígenas Brasileiras (LIB) com base em fontes confiáveis de pesquisas especializadas nesta área por órgãos como o Summer Institute of Linguistics (SIL)²⁴, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)²⁵, O Museu Nacional - UFRJ²⁶(setor de Linguística – Dep. de Antropologia), O Museu Emílio Goeldi em Belém – Pará (Divisão de Linguística), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Campinas (UNICAMP – SP). Atribuímos destaque aos museus e às universidades como os principais centros de estudos das LIB. Os dados do quadro abaixo apontam reflexos resultantes de condições históricas que buscamos sintetizar para melhor visibilidade do panorama linguístico indígena Brasil - Amazônia.

No quadro abaixo relaciono alguns reflexos sentidos em função da dinâmica de desaparecimento e enfraquecimento das línguas e as suas possíveis causas – as condições históricas subjacentes.

Quadro 07: Reflexos e causas do desaparecimento – enfraquecimento de línguas indígenas

²⁴ SIL – Summer Institute of Linguistics ou Sociedade Internacional de linguística possui estatuto formal de consultora da UNESCO e das NAÇÕES UNIDAS.

²⁵ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – dados recuperados de :<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> em 24 de fevereiro de 2015.

²⁶ Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.museunacional.ufrj.br/>

Reflexos	Condições históricas subjacentes
O total aproximado de línguas indígenas faladas no Brasil é de cerca de 177 línguas, 160 delas na Amazônia (SIL, 2009)	Extinção e apagamento linguístico em relação ao total anterior à colonização: aproximadamente 1000 línguas
Língua Tupinambá ²⁷ Língua Geral ou Nheengatu resultou em incorporação de vocabulário na língua portuguesa falada no Brasil	Por ser a mais falada ao longo da costa atlântica, foi incorporada por grande parte dos colonos e missionários, sendo ensinada aos índios nas missões. Atualmente, ainda é encontrada nas seguintes regiões: a) Norte – Pará, Amapá e Amazonas; b) Nordeste – no Estado do Maranhão; c) Centro-oeste – no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás; d) Sudeste – no Estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo; e) Nos três estados da região sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina
O total da população indígena no Brasil (Censo IBGE, 2010) é de 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural.	O processo de degradação linguístico – cultural aponta para a negação da origem étnico - racial. 78,9 mil pessoas residentes em terras indígenas se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), apesar de considerem-se indígenas de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados.
Línguas em estudo: aprox. 50 (> 30%) 293,9 mil indígenas falam 274 idiomas no Brasil	O maior número de publicações se deve a editoras universitárias, exceto <i>Línguas Brasileiras</i> , de Aryon Rodrigues, livro geral e introdutório. A UNICAMP dedica espaço para o assunto em seus periódicos. O SIL tem tido participação importantíssima na produção de vocabulário, em projetos de educação, em cartilhas, manuais, gramáticas, livros de texto. O Museu Nacional Emílio Goeldi tem desenvolvido linhas de pesquisa e uma produção internacional, conquistando novos fóruns.

Fonte: dados do SIL Internacional, 2009 e IBGE, censo de 2010

Nota: Recuperado de

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm

Complementando os dados do quadro acima, constata-se na atualidade, certa visibilidade internacional e pequeno, mas significativo espaço de legitimação nacional, já conquistados no campo das LIB como a promoção do Tukano²⁸, o Baniwa e o Nheengatu, no município de São Gabriel da Cachoeira (Rio Negro, Noroeste da Amazônia) à condição de línguas oficiais.

Em relação à influência exercida pelo troco Tupi sobre a língua portuguesa falada no Brasil, observa-se especial presença de substrato tupi em topônimos, fauna, flora, acidentes

²⁷ O tupi antigo, também chamado de “tupinambá”, pertence à família tupi-guarani.

²⁸ Reflexo do caso do líder tukano Álvaro Fernandes Sampaio, em 1981 no tribunal Russel em Roterdã na Holanda, o qual posicionou-se em defesa dos povos indígenas e em denúncia do etnocídio praticado pela congregação salesiana e a morosidade do Governo brasileiro pra defender a demarcação dos territórios indígenas no Alto Rio Negro.

geográficos, etc, que lá estão, incorporados em nossa língua portuguesa de uso local especialmente na dimensão lexical. Tais vocábulos, embora passíveis de identificação ao nível do senso comum pela sua sonoridade diferenciada, não chegam a suscitar a curiosidade investigativa e consciente da maioria dos falantes. Excetuando os estudos descritivos especificamente dedicados às línguas indígenas, esta parcela significativa de nossa língua portuguesa composta pelos empréstimos vernáculos, especialmente pela sua representatividade histórica e cultural, não é percebida crítica e academicamente em outras áreas do estudo da linguagem, ou do próprio estudo-ensino da língua portuguesa falada no Brasil, tampouco recebe justa apreciação e reflexão no âmbito dos Estudos da Tradução. Alguns glossários contendo esta coleta composta de verbete e respetivo significado são exemplos do que se pode obter de mais aproximado da área da Tradução. Entretanto, o tratamento que lhes é dado raramente extrapola o nível linguístico, deixando à margem a dimensão cultural que encerram e as transformações destes termos por processos de contatos interétnicos e de Tradução cultural.

A atual Constituição Federal Brasileira assegura direitos indígenas²⁹ em vários de seus títulos, em particular no tocante à demarcação das terras indígenas; direitos jurídicos, reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, incentivo a valorização e a difusão das manifestações culturais. Entretanto, enquanto se conquista algum avanço na direção da plena cidadania e inclusive na política educacional nacional (Plano Nacional de Educação: PNE, 2001) encontramos-nos, por outro lado, em um estágio ainda precário no que se refere à política linguística nacional.

A Constituição brasileira, ainda que de forma acanhada, reconhece que o Brasil é uma nação pluricultural e plurilíngue, e que muito ainda resta a ser feito, apesar dos séculos transcorridos desde o primeiro contato com o falar dos povos nativos. Institui o *caput* do artigo 231 da Constituição brasileira de 1988.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição da República Federativa do Brasil, p. 130 artigo 231)

Conclui-se que o campo das LIB ainda não é significativamente investigado do ponto de vista científico no Brasil, e um reflexo disso é o baixo percentual - inferior à 30% - das línguas existentes, que se encontram sob estudo na atualidade (Moore, 2005, 2006, 2011).

²⁹ Informação recuperada de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leisl.pdf>

O percurso histórico e os dados até aqui compilados revelam que existe justificada preocupação com estas línguas nacionais brasileiras, mas que no entanto, os estudos têm-se atido, ainda que exordialmente, nos aspectos referentes aos métodos para a coleta de dados, descrição e a análise à luz das teorias linguísticas atuais, documentação, avaliação e análise de material descritivo, classificação, relações entre língua – cultura e língua – cognição. No que se refere aos estudos de cunho descritivo são enfatizados os aspectos gramaticais, nomeadamente: Fonética (coleta meticulosa e reconhecimento da produção fonética); Fonologia (após a transcrição fonética, constituição do sistema fonológico da língua); Morfologia (formas e significados da língua); Sintaxe (estrutura da língua). Esta mesma preocupação presente nos estudos descritivos linguísticos não se vê refletida nos Estudos da Tradução realizados no país, tampouco na região. É a partir desta consciência das especificidades contextuais que trago à tona a oportunidade de refletir-se sobre a importância da Tradução como processo de mediação e potencialmente de preservação destas línguas e culturas. A compreensão de aspectos lexicais relacionados com a indumentária, alimentação, religião, atividades laborais, expressões típicas das sociedades tradicionais locais podem oferecer oportunidades enriquecedoras de estudo do seu processo de transferência para outras culturas. Um universo denso de possibilidades em Tradução.

3. TRADUÇÃO: MACRO E MICROVISÕES

It is the task of the translator to release in his own language that pure language that is under the spell of another, to liberate the language imprisoned in a work in his re-creation of that work”

Benjamín

Neste capítulo procurei refletir sobre Tradução de forma abrangente, buscando sua compreensão nos níveis filosófico, histórico e científico de forma diacrônica e sincrônica. Entendo que ao desenvolver uma tese que reúne como eixos centrais *Tradução* (competência tradutória) e *Formação* (currículos dos cursos superiores), cabe-me o compromisso de buscar a compreensão longitudinal e dialógica da acepção destes dois termos, percorrendo os caminhos diacronicamente até as suas percepções contemporâneas por meio dos recortes selecionados.

Tenho assente que é impossível abraçar a totalidade da compreensão do que seja ‘Tradução’ ou ‘traduzir’ e que os discursos a este respeito nunca foram, não são e não devem ser consensuais em virtude das distintas realidades temporais, espaciais, culturais e ideológicas em que foram, são ou serão produzidos e interpretados. Rebuscar a gênese de uma prática tão remota leva a terrenos sem muita solidez e precisão, mas acirra-me a curiosidade investigativa. A busca destas origens remeteu-me a escritos que tratam do assunto a partir de momentos históricos distintos, alguns muito distantes do ponto de referência temporal deste estudo, como os Targumin (300-100 AEC) ou as traduções do sutra budista (148-1.100 EC) e outros mais próximos e tangíveis como o início das investigações científicas em Tradução ou o marco da consolidação da disciplina (Holmes, 1972). Tais registros revelam dilemas pendulares que afligiram tradutores no passado e que ainda ocupam significativo espaço nas discussões e nas formações de tradutores em nosso dias. Pode-se afirmar que inicialmente o pensar sobre a Tradução restringia-se à análise introspectiva e retrospectiva de tradutores sobre o seu fazer tradutório e seu produto. Fato indiscutível é que a prática da Tradução acompanha a história da humanidade e sua percepção

veio adquirindo contornos diferenciados e visões bastante antagônicas – possibilidades ou impossibilidades; perdas ou ganhos; estrangeirização ou domesticação. O tema Tradução, de grande amplitude e versatilidade, precisou, portanto, ser olhado e tratado por diferentes perspectivas e, substancial é o trabalho dos filósofos no sentido de situar estes questionamentos propulsores e redirecionadores.

Em tentativa ontologizante, decidi organizar este segmento da tese tratando de aspectos globalizantes – a macrovisão das percepções filosóficas e das considerações sobre língua global, a ambiguidade terminológica presente na dimensão conceitual do termo Tradução, a evolução diacrônica e sincrônica da Tradução. Ainda em macro-contexto, apresento concepções de autores de referência que concebem e representam vertentes teóricas, as quais seguem seus cursos de investigação sob diferentes orientações teórico-metodológicas dentro do campo disciplinar da Tradução. Sistematizo o cabedal da macrovisão em três cenários: o primeiro concentra as imagens filosóficas em que dialogam as ideias de Steiner, Gadamer, Benjamin, Berman, Borges, Ricoeur, Derrida, Habermas, Deleuze e Guatarri diretamente sobre Tradução, tendo o mito babélico como fio condutor, ou indiretamente tratando dos aspectos *movimento e transformação* que ela implica. O segundo cenário apresenta a evolução da prática tradutória, com a tentativa de ordenamento diacrônico de marcos históricos relevantes desde o período anterior à era comum (AEC) até o advento da Tradução como disciplina científica na segunda metade do século XX, e o terceiro cenário reúne em vertentes as diferentes teorias da Tradução.

No segmento dedicado à microvisão da Tradução, abordo a Tradução no Brasil e na Amazônia, levanto dados e estudos parciais e complementares que permitem melhor compreender e inferir a respeito das especificidades e seus impactos sobre a formação de tradutores.

3.1 Macrovisão da Tradução

O Quadro 08 sintetiza minha abordagem pelos três cenários mais ampliados já referidos. Início trazendo algumas imagens filosóficas sobre Tradução, em torno de um fio condutor – o mito babélico.

Quadro 08: cenários exploratórios da Tradução em macrovisão

Cenários exploratórios da Tradução em macrovisão		
Cenário 01	Imagens filosóficas	Língua global
		Ambiguidades terminológicas

Cenário 02	Evolução histórica da prática tradutória	Diacrônica
		Sincrônica
Cenário 03	Tradução como disciplina e suas vertentes	Tradução como atividade textual
		Tradução como processo comunicativo
		Tradução como operação cognitiva
		Tradução como reflexo do contexto

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.1 Imagens filosóficas da Tradução

Optei por selecionar alguns pensadores sem, no entanto, preocupar-me com critérios cronológicos, nem precisamente teóricos, mas conceituais. Propus um deslocamento a começar pelo mito fundamental – Babel – e a partir dele, integrei e provoqueei o diálogo entre algumas das ideias centrais de filósofos que reputo como exponenciais no campo da Tradução.

A Torre de Babel é sem dúvidas o mito fundamental e a referência filosófica de maior expressão na história da Tradução. Sobre o castigo que deu origem ao mito babélico refiro King James³⁰

- 1: And the whole earth was of one language, and of one speech.
 - 2: And it came to pass, as they journeyed from the east, that they found a plain in the land of Shinar; and they dwelt there.
 - 3: And they said one to another, Go to, let us make brick, and burn them thoroughly. And they had brick for stone, and slime had they for mortar.
 - 4: And they said, Go to, let us build us a city and a tower, whose top may reach unto heaven; and let us make us a name, lest we be scattered abroad upon the face of the whole earth.
 - 5: And the LORD came down to see the city and the tower, which the children of men builded.
 - 6: And the LORD said, Behold, the people is one, and they have all one language; and this they begin to do: and now nothing will be restrained from them, which they have imagined to do.
 - 7: Go to, let us go down, and there confound their language, that they may not understand one another's speech.
 - 8: So the LORD scattered them abroad from thence upon the face of all the earth: and they left off to build the city.
 - 9: Therefore is the name of it called Babel; because the LORD did there confound the language of all the earth: and from thence did the LORD scatter them abroad upon the face of all the earth.
- (King James Bible, Genesis 11:1-9).

³⁰ Recuperado de: <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/KjvGene.html>. King James Bible, Genesis 11:1-9).

Steiner, ao referir Babel, afirma ser a Tradução um imperativo. Segundo ele, a diferença entre as línguas é a própria razão para a existência da Tradução. O pensamento hermenêutico de Steiner alinhado ao de Hans Gadamer esvazia a alegação de ‘impossibilidade da Tradução’, à medida que a percebe como interpretação, uma atividade em que estamos permanentemente engajados dentro de nossa própria língua em suas diversificadas formas de expressão. Negá-la seria negar nossa inerente competência de compreensão. Em *After Babel* (Steiner, 1998) o autor comenta como esta atividade cognitiva, muitas vezes inconsciente durante a leitura, materializa-se durante a produção do texto a ser traduzido.

Steiner lida com o dilema da intraduzibilidade associando-o à impossibilidade da Tradução perfeita, exata. A consciência da imperfeição, que opto por chamar de inexatidão, é ponto de partida para a reafirmação da possibilidade redentora do ato tradutório. Embora esteja implícito que a interpretação carrega a subjetividade do sujeito leitor – e nesta condição ressaltamos em primeira linha o tradutor como leitor do texto original – a visão de Steiner aponta para uma relação de proximidade entre o texto original e o produto da Tradução. Gadamer [1900-2002] em *Truth and Method* (2004) apresenta sua visão de Tradução como atividade de recriação e afirma que estar em contato com uma língua estrangeira – situação do tradutor – é simultaneamente entrar em relação com um mundo enriquecido por um diferente horizonte cognitivo, mas que traz em si dificuldades inevitáveis de compreensão. Nesta ótica, o tradutor é um mediador que negocia sentidos por meio do uso da linguagem e assume o compromisso de transmitir o sentido daquilo que lhe foi dito.

Além de Steiner e Gadamer, entre outros pensadores da Hermenêutica que se ocuparam do processo tradutório e do papel desempenhado pelo tradutor estão Rolf Kloepper, Friedmar Apel, Frits Pæpcke, Douglas Robinson e Lawrence Venuti.

O pensamento de Steiner encontra ecos também em textos de outros autores como o francês Antoine Berman [1942-1991] que aponta para um conceito de Tradução ética – aquela que é fiel à letra e assim revela-se não etnocêntrica. Para Berman ser etnocêntrico na Tradução é apagar o original a pretexto da transmissibilidade. O autor considera que o estrangeiro – sua língua e cultura – não devem ser obscurecidas pela ação do tradutor. Como Gadamer, Berman considera que a Tradução é “diálogo”, é “contato”. Ou ela é Tradução ou não é nada. Esta postura sobre a Tradução etnocêntrica, o autor parece abandonar em seus últimos anos (Simon, 2001).

Walter Benjamin [1892-1940] é referido por Steiner (1998) pois alinha-se ao pensamento desse, ao afirmar que a história garante vida à língua e à literatura e sem história e sem Tradução a vida da língua estaria destruída. Assinala Steiner “without the true fiction of history, without the unbroken animation of a chosen past, we become flat shadows” (Steiner, 1998, p.31),

esvaziados de forma e substância. O foco das observações de Benjamin são as obras literárias, poéticas e artísticas. Considera o autor que a Tradução que pretende desempenhar a função meramente informativa, ocupa-se de algo “*inessential*” e portanto, teria um conteúdo pobre e poderia ser definida como “transmissão inexata de um conteúdo não-essencial” (Benjamin, 2008, p.26).

Benjamin (*ibidem*) defende que a diversificação das línguas – consequência do castigo babélico - não é um estado normal. Estas línguas seriam incompletas e se apoiariam umas nas outras em resistência à supremacia de uma língua universal e à Tradução caberia expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si. Surge aqui mais uma referência à Tradução como contato, como diálogo. Em relação à visão de Tradução como ação profana, Benjamin parece relativizar este estigma por meio de sua concepção de Tradução como responsável pela vida da própria língua e assim, desloca o foco do profano para a Tradução incompetente ou incompleta (*ibidem*). Entretanto, há em Benjamin, como em Steiner, uma visão melancólica resultante da consciência da incompletude e do castigo da privação da linguagem pura.

Steiner (1998, p.283) explicita este sentimento

but the “miracle” is never complete. Each translation falls short. At best, wrote Huet, translation can, through cumulative self-correction, come ever nearer to the demands of the original, every tangent more closely drawn. But there can never be a total circumscription. From the perception of unending inadequacy stems a particular sadness.

Esta melancolia expressa no pensamento de Benjamin é contradita em Borges (1996) em suas imagens de Tradução. Este, ao contrário de Benjamin, realça os ganhos e o poder da Tradução e a considera um influente recurso de desconstrução. Para Borges a “inferioridade das traduções” é uma “superstição”. Afirma o autor “La superstición de la inferioridad de las traducciones – amonedada en el consabido adagio italiano – procede de una distraída experiencia. No hay un buen texto que no parezca invariable y definitivo si lo practicamos un número suficiente de veces”. (Borges, 1996, p.239).

O autor concebe que, em virtude de sua traduzibilidade, o original está em relação muito próxima e natural com a Tradução. Defende a autonomia vital do original em relação à sua Tradução, pois dela não depende para existir. Este é um aspecto que será revisitado sob outra perspectiva pelos pensadores e teóricos funcionalistas (Nord, 1991, 1997; Reiss e Vermeer, 1984). Em “A Tarefa do Tradutor, a valorização do tradutor é patente. Entretanto, Benjamin reforça que a Tradução não tem como alvo, o leitor. Diz o autor que não vê como frutífera a Tradução de uma obra de arte que toma em consideração o seu público alvo, ao contrário disso,

estas transformações que têm por base o receptor da Tradução seriam uma forma de desorientação (Benjamin, 2008, p.52). O respeito ao outro – parte fulcral do pensamento filosófico de Benjamin – é sobre a qual repousa a sua noção de alteridade. Leio este Outro como o autor do texto de original.

Qualquer relação com um público determinado ou com seus representantes *desorienta* e até mesmo o conceito de um receptor “ideal” desfavorece qualquer reflexão teórica sobre a arte, pois esta pressupõe somente a existência e a essência do homem em geral. (grifo meu).

Ricoeur (2006) manifesta-se sobre a Tradução como sendo um campo em eterna busca por uma teoria. As reflexões do filósofo exprimem uma atitude positiva em relação à Tradução apesar de suas referências sobre “luto” e “perda”. São, contudo, referências não lúgubres ou melancólicas, mas libertadoras do tradutor, que ao reconhecer a Tradução perfeita como inatingível, vê-se diante de um mar de possibilidades. Este mergulho no desafio de traduzir produziria a sensação de felicidade. A incompatibilidade lexical, semântica e cultural das línguas é a realidade incomensurável da inexatidão da Tradução e esta realidade é estimulante. Inspira a “hospitalidade linguística” explicada como o prazer de habitar a língua do outro e a recompensa do acolhimento da palavra do estrangeiro, de recebê-lo em casa. Da mesma forma, a leitura que faz do emaranhado e dispersão das línguas na queda de Babel é positiva e instigante. A multiplicidade das línguas não condena à impossibilidade, mas ilumina possibilidades para a Tradução, “(...) the non-judgemental acknowledgement of an original separation” (Ricoeur, 2006, p. 18).

Um aspecto do pensar de Ricoeur, que aqui privilegio, é a sua consciência sociopolítica inserida no ato de traduzir – a convivência na diferença. Afirmo o autor que a mediação realizada pelo tradutor, a qual chama de “hospitalidade linguística”, é uma interação ética entre um ser e o outro que não viola a integridade de nenhum. A hospitalidade linguística é o campo sobre o qual o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro.

A percepção de Ricoeur em relação à Babel remete à conscientização de nossa condição maior de humanidade constituída por povos com características diversas e peculiares, não sendo portanto uma visão de condenação, mas de comprovação destas diferenças nos níveis culturais, linguísticos e históricos. Esta posição nos coloca diante da perspectiva intercultural do ato tradutório e das possibilidades formativas que se infiltram pelos âmbitos textuais, lexicais, discursivos, ideológicos da Tradução como atividade científica. Afasta, ao meu ver, uma

potencial tendência etnocêntrica ou de sobrepujança da prática tradutória quando extremada para qualquer dos polos – origem ou destino.

O pensamento de Ricoeur é avesso à existência de uma língua única e pura. Especialmente sob esse aspecto, e no tocante à aceitação da perda e da sua postura de conformação com a não existência da Tradução perfeita, contradiz o pensamento de Benjamin. Este último expressa o sonho estético da linguagem pura e Adâmica e exalta a própria ação da Tradução como redentora e não o luto. Benjamin (2008) em suas reflexões resgata a traduzibilidade com sua convicção de que a intraduzibilidade não existe. Afirma “It is the task of the translator to release in his own language that pure language that is under the spell of another, to liberate the language imprisoned in a work in his re-creation of that work” (Benjamin, 1923 *apud* Venuti, 2004, p.22)

A solução para o não comunicável é um encargo assumido pelo tradutor que descobrirá o sentido com base no contexto posto. A possibilidade da Tradução da linguagem humana existe enquanto “Tradução das essências”.

Os estudos de Derrida [1930-2004], que o colocam como um dos precursores da corrente teórica denominada Desconstrução, tem como cerne esvaziar as oposições binárias e polarizadas que sustentam o pensamento ocidental. Derrida reflete sobre as hierarquias propondo sua inversão como necessidade premente. Afirma o autor

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (Derrida, 2001, p.48)

Derrida debruça-se sobre a noção de ‘perdas e ganhos’ de um ponto de vista libertador do tradutor diante de uma ‘dívida impossível’ ao articular a sua ação tradutória às experiências e reflexões relativas ao seu momento histórico, algo que o filósofo vê como naturalmente incontornável e não como uma transgressão voluntária. A necessidade e a impossibilidade de dizer tudo em uma Tradução, dando conta do sentido pleno do texto é o dilema que Derrida atribui ao tradutor.

A desconstrução proposta por Derrida, provocada pelo ato tradutório está relacionada com a língua fechada dentro de um sistema e à ideia de que todo texto é tanto uma diáspora de significados quanto ponto de origem de outros que dali se constroem. E assim, conclui que a criação de novos ambientes teóricos é uma necessidade para os estudos sobre Tradução, o que significa ultrapassar o mero abandono de antigos conceitos. Derrida reconhece o tradutor como

sujeito ressignificador que transfere os ‘jogos de linguagem’ de uma língua para os de outra, concebendo o texto como uma entidade de sentidos cuja fluidez está repleta de subjetivação.

Ao pensar sobre Tradução e suas reverberações filosóficas contemporâneas, considero essencial não perder de vista a questão assinalada por Habermas quando o autor aponta um processo de “estandardização econômica e cultural” (Habermas, 1984, p. 196). Tal processo que subjaz à atividade tradutória, transcende a dimensão linguística e torna-se tangível na ideia de traduzir para uma língua única, ‘eleita’ para a comunicação global – o ‘Americano’ como distinguiu Steiner (2010, p. 276-278). A preocupação de grande envergadura de Habermas sobre questões relacionadas, exemplificadamente, com a dinâmica das sociedades capitalistas, a racionalidade do mundo moderno, filosofia das ciências e o desenvolvimento moral e cognitivo justificam-lhe o olhar depurado, perspicaz e alerta para a manipulação ideológica que se esgueira e se espalha de forma dominadora. Em consonância, e analisando o medium linguístico de forma mais global, Deleuze e Guattari (2008) denunciam esta manifestação de poder dentro do próprio regime semiótico linguístico e propõem as noções de rizoma³¹ e desterritorialização³².

Diante destas reflexões em diferentes direções, estendo um pouco além as considerações sobre as questões de uma língua global, tecendo suas relações com a Tradução.

3.1.1.1 Tradução e Língua Global

Um aspecto relevante sobre o qual debruçam-se pensadores da Tradução é a hegemonia da língua inglesa utilizada como língua global para a qual ou a partir da qual são traduzidas grande parte das produções científicas em nível planetário, sob a justificativa de mediação e propagação da comunicação entre os povos. Afirma Rajagopalan (2005, p. 147)

a língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália, ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de World English) é um fenômeno linguístico sui generis, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (Rajagopalan, 2005, p.151).

O autor advoga que a soberania global da língua inglesa não se justifica ao acaso como uma seleção arbitrária para mediar a comunicação entre os falantes de diferentes línguas e

³¹ - “Num *rizoma* (...) cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas”. Deleuze, G.; Guattari, F. (2008). *Mil Planaltos: Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio & Alvim, Lisboa, p. 25-26.

³² As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de *desterritorialização* segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”. (*ibidem* p. 28)

habitantes de diferentes espaços culturais, mas ao contrário disto, decorre de um processo de estabelecimento de status hegemônico dos países anglófonos, com destaque aos Estados Unidos e com ênfase na economia, na medicina, na indústria cinematográfica e tecnológica. Especialmente no período pós-guerra, esta notoriedade substanciou-se politicamente e nos mercados profissionais.

Quando se pensa em uma língua global, emerge naturalmente uma ideia unificadora de várias outras línguas-culturas e de um certo conflito com a concepção de Interculturalidade tal como é definida por alguns autores a exemplo de Miranda (2004); Byram (1997); Mato (2008) que enfatizam o aspecto da interação, salvaguardando a identidade cultural dos agentes e o enriquecimento mútuo. Uma atividade geradora de “valor agregado”.

Define Miranda

[Interculturalidade é] o conjunto de processos psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes ... um processo activo de comunicação e interação entre culturas para seu mútuo enriquecimento. (Miranda, 2004, p.20)

Wodak (2004) ao refletir sobre a integração intercultural afirma que mesmo em locais como o continente europeu, onde a diversidade das línguas coexiste sem as grandes disparidades do etnocentrismo linguístico – o qual põe em risco de desaparecimento as línguas ‘minoritárias’ como é o caso da Amazônia em relação à língua portuguesa – esse destaque à língua inglesa é visto como decorrência de processos políticos (Habermas, 1984).

Coloca-se, aqui, um fenômeno polêmico e que pode ser observado sob dois enfoques igualmente relevantes em relação à utilização de uma língua global. Um, que reputo como crítico – filosófico e outro de natureza prática – imediatista. Por um lado, é ressaltada a perspectiva político-ideológica, soberana e arbitrária que está implícita na utilização de uma língua única. Um modelo de língua-sistema estéril dentro de cujos limites haveriam de “encaixar-se e expressar-se” todas as demais línguas e culturas em nome da troca de informação e a serviço da desmesurada ação globalizadora, promovendo uma unificação totalitária e reducionista das outras línguas particulares. E, neste influxo, a convergência corroboraria o processo de extinção de tantas línguas – o ato de traduzir para uma única língua, em tese, esvaziaria a importância e os propósitos de preservação de línguas minoritárias e suas formas de expressão cultural e de pensar. A Tradução para uma direção única prevalente, leva-me a cogitar sobre um pretenso isomorfismo das palavras nas diversas línguas e a desvalorização do fato de que há aderência entre língua e pensamento e, que diferentes culturas têm diferentes formas de pensar e interpretar o mundo e seus fenômenos. Sugere um retorno reconhecido e legitimado ao etnocentrismo linguístico em meio a um momento histórico em que crescem as questões relativas à consciência

das diversidades e do papel da cultura na Tradução. Steiner e Zumthor referiram-se a esta língua única como “asseptizada”, “utilitária”, “reduzida” e “reductora”, uma língua “matemática, “universalizável” com a qual nenhum dos povos sentir-se-ia íntimo durante séculos...milênios” (Zumthor, 1998).

Outro enfoque da língua global advém, a princípio, de uma concepção de retorno à época pré-babélica, de uma comparação com a língua messiânica mencionada e almejada por Benjamin (1998), que no entanto tem no plano religioso uma conotação de unicidade da essência humana, não simplesmente linguística. A língua pura e única benjaminiana não seria artificialmente inventada ou imposta, mas eficaz e inerente a toda humanidade e seu espírito comum. A língua global como se põe no contexto internacional da atualidade justifica-se no pragmatismo da sociedade contemporânea revelado por números de difícil contestação e que têm sustentação em regras capitalistas.

Afirma Ortiz (2004, p.5)

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.

O texto *As Ciências Sociais e o Inglês* de Renato Ortiz advoga que o processo de globalização não implica necessariamente em homogeneização, “tampouco americanização”, admite uma relação de assimetria de poder que chama de “hierarquias e linhas de força”, o que reforça a desigualdade e, portanto, as diversidades.

Levando-se em consideração essa diversidade e o fato da impossibilidade de existir uma língua universal – para isso seria necessário que todas as experiências humanas convergissem para uma única fonte de sentido – seria insensato balizar nossa discussão na premissa de um mundo unívoco. (*Ibidem*, p.5)

O autor observa que não são as nações que aprendem o Inglês, mas os indivíduos e que o fazem de forma consciente e intencional, o fazem por motivos práticos e reais como a necessidade de comunicarem-se em determinado contexto, “no qual por razões econômicas, educacionais ou emocionais eles desejam comunicarem-se com os outros, e a oportunidade de aprender inglês encontra-se disponível” (*ibidem*, p.7). David Crystal³³, provavelmente o autor

³³ David Crystal, escritor irlandês nascido em 1941, possui vasta bibliografia sobre a temática do Inglês Global. recuperado de <http://www.davidcrystal.com/books-and-articles>

mais popularmente referido no que se refere à expansão da língua inglesa pelo mundo, é citado por Ortiz

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou ter sido associada a uma grande cultura ou religião [...]. Uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo – especialmente seu poderio militar [...]. Mas o domínio internacional de uma língua não decorre apenas da força militar. O poder militar de uma nação pode impor uma língua, mas é necessário um poderio econômico para mantê-la e expandi-la [...]. O crescimento dos negócios e de uma indústria competitiva trouxe uma explosão internacional do marketing e do business [...]. A tecnologia, na forma do cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa, o que teve um impacto mundial. O impulso no progresso da ciência e da tecnologia criou um ambiente internacional de pesquisa, conferindo ao conhecimento acadêmico um grau elevado de desenvolvimento. Qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente, teria sido alçada a um status global (Crystal, 1997).

Tais circunstâncias ressaltam a eficácia da língua global em promover, por meio de veículos específicos, a visibilidade e o contato de universos únicos, dando a conhecer por exemplo, situações de exploração, discriminação, abuso, degradação de grupos étnicos, sexuais, religiosos e, assim, possibilitando que uma imagem possivelmente distorcida e imersa em ignorante estereótipo – como no caso da Amazônia – possa transparecer com sua identidade fortalecida e preservada ao mundo estrangeiro e maior. Não se ignora o fato de que os canais e linguagens midiáticos sejam competentes em manipular a informação e criar distorções, mas é inegável que ao jogar luz sobre temas sensíveis eles despertam o interesse nem sempre contaminado de órgãos e das sociedades, provendo muitas vezes ajuda vital.

É cabível neste panorama refletirmos sobre a distinção entre língua internacional e língua global (universal), termos que são frequentemente empregados de forma aleatória e intercambiável. Baseados no que Ortiz (*ibidem*, p.9) refere como distinção entre *globalização* e *internacionalização*, faço minhas considerações. A noção do global é contraditória à noção do estrangeiro. O global empalidece as linhas de fronteira enquanto o estrangeiro as preserva. No global situa-se a homogeneização e no estrangeiro, a diversidade. É neste sentido que compreendo a globalização linguística como contraditória à Tradução, um frustrado movimento de retorno à condição pré-babélica em um mundo repartido e compartimentalizado. Em contrapartida, a internacionalização impulsiona a Tradução a um status de mediação intercultural. A existência de uma língua global incentiva a produção de textos científicos nesta própria língua e promove estímulo exacerbado à aprendizagem desta língua, enquanto a existência de uma

língua internacional é o reconhecimento da força desta língua, que exercendo seu poder legitimado por condições políticas e ideológicas estimula a Tradução de textos para si.

Ainda sobre a perspectiva da Tradução, quando esta é analisada por outro ângulo que não o das obras literárias, quando o seu objetivo é prioritariamente informativo e científico, quando a redução da ambiguidade é a meta principal do texto traduzido e o diálogo-contato a ser travado é entre especialistas de um determinado campo, quando o conhecimento e a terminologia são compartilhados e quando o item lexical assume o status de “termo” – de onde emerge um conceito – a relevância de uma língua internacional – medium – acessível e que transite por leitores de múltiplas nacionalidades, adquire outro cariz e razoabilidade. Essa condição de poder e de língua franca da comunidade científica é, no entanto, dinâmica e regida por questões externas à língua e sua estrutura.

Utilizamos dados de um estudo da Research Trends publicado em novembro de 2012 pela Phd Daphne van Weijen³⁴ e intitulado *The Language of (future) Scientific Communication* sobre as publicações científicas em língua inglesa que revelam que aproximadamente 80% de todos os periódicos indexados no Scopus³⁵ – uma das mais importantes bases bibliográficas internacionais – são em língua Inglesa, o que lhe atribui o estatuto de “língua franca da comunidade científica”. Este posto foi tomado da língua alemã preferida pelos autores no início do século XX. A ascensão da língua inglesa à posição de língua de comunicação científica internacional, entretanto, não cessou as publicações científicas nas mais diversas línguas maternas. Adicionalmente o estudo revela a existência de uma relação entre a área de conhecimento e a língua de produção dos textos. Oito países (línguas) foram avaliados em relação às áreas e as produções em língua inglesa, conforme tabela abaixo.

Os dados autoexplicativos [1996 a 2011] mostram que as publicações em Inglês, Chinês ou Russo concentram-se nas áreas relacionadas às ciências puras ou “duras” (Física, Engenharia e Materiais), enquanto as publicações em Alemão, Francês, Italiano, Português ou Espanhol concentram-se nas áreas das Humanidades, Saúde, Ciências sociais, Psicologia e Artes.

Tabela: Mapeamento de artigos publicados por ciências e línguas

--

³⁴ Daphne van Weijen graduada pela Utrecht University em 2002, pós-graduada em *Sociolinguistics and Language teaching*. Tese doutoral intitulada *Writing processes, text quality, and task effects; Empirical studies in first and second language writing*, disponível on-line (www.lotpublications.nl). Atualmente, é membro do Dutch department na Utrecht University (<http://www.scribani.org/summary.html>). Pesquisa recuperada de <http://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>

³⁵ Recuperado de <http://www.scopus.com/>

“Hard” Sciences			“Soft” Sciences		
Language	Life Sciences	Physical Sciences	Health Sciences	Social Sciences, Arts & Humanities	Multi-disciplinary & Undefined
English	23,4	44,7	19,5	10,7	1,7
Chinese	8,7	72,5	13,0	2,9	2,9
Dutch	14,9	3,2	52,3	26,1	3,5
French	8,6	16,3	36,4	36,5	2,3
German	7,3	34,5	32,5	23,5	2,2
Italian	4,7	12,1	38,6	40,6	4,0
Portuguese	26,1	11,5	38,4	22,1	1,9
Russian	17,2	45,0	21,0	8,4	8,4
Spanish	10,8	13,2	44,4	29,6	2,0

Fonte: VAN WEIJEN, Daphne. *The Language of (future) Scientific Communication*, 2012

Nota: Tradução da tabela feita pela autora a partir da original em Língua inglesa, recuperada de: <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>

Estes dados ratificam o raciocínio anterior de que as áreas determinam discursos próprios e que quanto mais bem delimitados terminologicamente eles se apresentam, maior o influxo de Tradução para uma língua comum de comunicação, no caso, a língua inglesa.

Outra fonte de dados e reflexões está na pesquisa de Sabine Righetti, publicada em setembro de 2011 na Folha de São Paulo³⁶ e posteriormente em dezembro de 2011 na REM: Revista Escola de Minas. A pesquisa aponta o Brasil em 13º lugar na lista dos países que mais publicam artigos científicos, entretanto a quantidade de citações destes artigos por autores de outras línguas é irrisória. Righetti aponta como causa o fato de 60% destes artigos estarem exclusivamente em língua portuguesa. Este cenário tem reflexos negativos no financiamento da pesquisa em domínios nacionais. Afirma Packer coordenador operacional do Scielo³⁷ (*apud* Righetti, 2011, p. 296) "Precisamos pensar quais artigos devemos publicar só em português, só em inglês e quais devem estar nas duas línguas."

³⁶ A matéria de Sabine Righetti na Folha de São Paulo em setembro de 2011 com o título “Língua Portuguesa Esconde Produção Científica Nacional” e com base nos dados de 2009 do Journal Citation Report, faz referências diretas à relação Tradução - produção científica no Brasil. Recuperado de: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2011/09/977932-lingua-portuguesa-esconde-producao-cientifica-nacional.shtml>

³⁷ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

São diversas as questões que poderiam ser levantadas a respeito destes entraves – custos financeiros, questões políticas, linguísticas, etc. Entretanto nosso enfoque tem como cerne a questão tradutória que está implícita como uma destas causas. Fiorin reafirma Righetti no que tange a endogenia das publicações nacionais brasileiras que seriam “voltadas para o público brasileiro, pois são editadas em Português, focalizam apenas temas de interesse local e, por conseguinte, isolam a ciência brasileira do resto do mundo” (Fiorin, 2007, p. 270).

A exemplo disto Fiorin (2007, p.264) discorre

Quando se trata de apreciar o mérito da produção científica, um dos critérios considerados mais relevantes é o grau de sua internacionalização. É a inserção global que indica a participação de um país na produção científica mundial.

Cabe acrescentar que o volume reduzido de publicações brasileiras em periódicos reconhecidos mundialmente (Righetti, 2011) de modo geral, perpassa não somente pelo crivo de avaliações qualitativas de conteúdos e de enfoques disciplinares, mas também por questões linguísticas e de qualidade da Tradução. Em face destas constatações de relativo “isolamento” da produção científica brasileira, acreditamos que esta tese agrega a mais-valia de salientar a relação entre Tradução, a competência e subcompetências do tradutor e sua formação. Consequentemente, o lugar que ocupa a região Amazônica em relação à sua capacidade de produzir e fazer circular conhecimento científico por meio da internacionalização de sua produção científica, nas mais diversas áreas.

Permiti-me este breve deslocamento para tratar simbolicamente da língua global no intuito de relacioná-la com nosso enfoque central, a interrelação entre a competência tradutória e a formação de tradutores trazendo, de forma exemplificada, alguns efeitos pragmáticos, determinantes desta formação e sua importância no contexto científico contemporâneo. Retomo o diálogo entre passado e presente reconstruindo imagens da linha histórica da Tradução e transitando de contextos mais gerais até reencontrar o lócus desta investigação.

3.1.2 Diferentes concepções de Tradução e Traduzir: reflexos da temporalidade e da evolução conceitual

A tentativa de apreensão do termo Tradução tem sido, nas últimas décadas, fator desencadeador de uma enorme variedade de definições. É concebível que as diferenças e semelhanças observadas nas tentativas de compreender o termo devam-se essencialmente a três fatores – as perspectivas teórico-epistemológicas dos autores, a evolução da disciplina durante as décadas em que se observa sua consolidação com abertura de novos caminhos investigativos e o tipo de Tradução, se literária, técnica ou científica. Seruya (2010, p. 601) em seu artigo “História

da Tradução: O objeto incomensurável” sugere uma relação de propostas de conceituação apresentadas por Nida (1964), Catford (1978), Jakobson (1959, 1971), Koller (1972), Toury (1995), Moura (2002), Barrento (2002) e Eco (2005), pesquisadores de referência na área da Tradução. Considero que a lista apresentada pela autora contempla importantes enfoques conceituais em diferentes momentos, que são de interesse para esta pesquisa e sobre eles me debruço de partida.

Nida and Taber (1982 p.12) afirmam que “*Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning, secondly in terms of style*”. A definição de Nida e Taber tem como fulcro o conceito de equivalência que o autor subdivide em “formal” e “dinâmica”. A primeira resume a tentativa de manter o texto traduzido o mais próximo possível do original, tanto em termos lexicais quanto formais ou semânticos, sem portanto “corrompê-lo” com adições ou subtrações às ideias do autor. O que Nida chama de equivalência dinâmica é o emprego de menor literalidade no intuito de promover maior fluidez e naturalidade à leitura receptora. O termo equivalência dinâmica progrediu posteriormente para “equivalência funcional” adequando-se à evolução sofrida pela percepção do autor sobre o aspecto “função” como uma das propriedades textuais.

Catford (1978, p.20), na Inglaterra, define Tradução como “*the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)*”. Esta definição propõe uma visão essencialmente linguística de Tradução, privilegiando a mera transferência de “material textual” e admitindo a equivalência entre línguas.

A visão de Jakobson (1959) sobre Tradução transcende a concepção teórica tradicional da disciplina Linguística e, para além dela, considera a importância dos estudos semióticos na interpretação dos signos. As ideias de Jakobson inspiradas em Russell sobre a necessidade de uma experiência direta do sujeito com alguns significados para poder compreendê-los (traduzi-los) são equacionadas por sua proposta de diferentes dimensões de Tradução. A Tradução intralingual daria conta desta compreensão necessária ao tradutor que, ao utilizar outros recursos de explicitude, pode facilitar e promover a compreensão.

Afirma Jakobson (1959, pp. 232-233)

For us, both as linguists and as ordinary word-users, the meaning of any linguistic sign is its translation into some further, alternative sign, especially a sign “in which it is more fully developed”, as Pierce, the deepest inquirer into the essence of signs, insistently stated. The term “bachelor” may be converted into a more explicit designation, “unmarried man”, whenever higher explicitness is required. We distinguish three ways of interpreting a verbal sign: it may be translated into other signs of the same language, into another language, or into another, nonverbal system of symbols. These three kinds of translation are to be differently labeled (...)

Estes três tipos de Tradução a que se refere Jakobson geram correspondentes definições compatíveis aos processos implicados. Afirma o autor que as três diferentes formas são cruciais “visto ser a comutação de código uma operação essencial na Tradução dentro de um mesmo idioma – intralingual, de um idioma para outro – interlingual ou de um sistema semiótico para outro – intersemiótico” (Jakobson, 1959, p.233). A forma de perceber o processo tradutório de Jakobson sugere certa aproximação com a teoria de Vinay e Darbelnet (1958) ao admitirem que uma variedade de procedimentos é aplicável pelo tradutor quando se apresentam dificuldades linguísticas no decorrer de uma Tradução. Vinay e Darbelnet, que dividem a Tradução em “direta” e “obliqua”, nomeiam e descrevem sete procedimentos – empréstimo, decalque, Tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação.

Koller (1972, p.69 *apud* Seruya, 2010, p.601) afirma “Linguistically speaking translation can be described as recording or substitution: Elements a1, a2, a3... of the linguistic inventory of L1 are replaced with elements b1, b2, b3...of the linguistic inventory of L2.” Esta definição em muito se assemelha àquela de Catford. Onde este autor utiliza o termo *replacement*, Koller utiliza *recording* or *substitution*, mas a ideia de sistemas equivalentes subjaz ambas as definições de forma bastante nítida.

Toury (1995) apresenta a seguinte definição, “A translation is taken to be any target-language utterance which is presented or regarded as such within the target culture, on whatever grounds”. Segundo Seruya (*ibidem*), esta é uma definição desontologizante. De fato, a desconstrução proposta por Toury transfere por completo a essência do conceito para o polo receptor, uma perspectiva funcionalista que reconhecerá como traduções as fictícias ou pseudo traduções, isto é, “não há traduções ‘em si’, ou à partida” (p. 602). Em relação às definições anteriores, Toury apresenta uma concepção social e funcional de Tradução determinada pela própria comunidade/cultura de chegada e sujeita à interferência de seus fatores socioculturais.

Dois tradutores portugueses – Vasco Graça Moura e João Barrento – ambos comprometidos com a Tradução de textos literários, vêm contribuir respectivamente, com as definições, “A Tradução é um plágio legitimado” (Moura *apud* Vilela 2008, p. 508) e “A Tradução é o transporte, para a língua própria, de materiais alheios, em diversos níveis de integração (Barrento, 2002 *apud* Seruya, 2010 p.602). Perceptíveis na definição de Moura estão a interferência inevitável do tradutor, a inexatidão das correspondências de sentidos e a preocupação ética com o texto original e sua reprodução. Moura conforme citado por Vilela (2008, p. 508) afirma sobre a Tradução da Divina Comédia que “o alvo principal é atingir o

equilíbrio entre literariedade e literalidade, isto é, produzir um “plágio legitimado” e reconhece que “traduzir uma obra literária só o pode ser produzindo outra obra literária”.

João Barrento, crítico de Walter Benjamin, enfatiza de forma similar a importância da autoria original ao enfatizar a “posse” do texto e afirma que o texto traduzido cria um outro texto que não é cópia, reprodução, mas sim “testemunho do seu original – testemunho diferido, como sempre acontece com as imagens da memória” (Barrento, 2006, p.56).

Eco (2007, p.9) em resposta ao que é traduzir, reflete

A primeira e consoladora resposta gostaria de ser: dizer a mesma coisa em outra língua. Só que, em primeiro lugar, temos muitos problemas para estabelecer o que significa ‘dizer a mesma coisa’. Em segundo lugar, porque, diante de um texto a ser traduzido, não sabemos também o que é a coisa. E, enfim, em certos casos é duvidoso até mesmo o que quer dizer dizer.

Eco resume a complexidade que existe internamente na própria construção das definições, por meio das opções dos termos que as compõem. A natureza polissêmica e ambígua das palavras e da linguagem coloca em questão os sentidos que pretensiosamente julgamos “compreendidos e compartilhados”. Desestabilizando internamente a descrição do ato tradutório, Eco demonstra a fragilidade do território terminológico e a questionável composição da desejada resposta.

Acrescento a estas visões, contempladas por Seruya (2010), a de Hurtado Albir. A autora defende que a Tradução é uma habilidade, um “*saber hacer*” que consiste em saber percorrer o processo tradutório, sabendo resolver os problemas de Tradução (Hurtado Albir, 2013, p.25). Acrescenta que, mais que um saber, a Tradução é um saber fazer. Esta afirmação enfatiza o aspecto procedimental da Tradução, que é reafirmado na distinção feita por Anderson (*ibidem*) entre conhecimento declarativo e conhecimento procedimental ou operativo e adquirido por meio da prática.

Esta reduzida, mas seleta lista de percepções sobre a Tradução resume imensas possibilidades e diversificação dos olhares sobre o tema. Isto me impulsionou para outras tentativas de construção do cenário evolutivo da Tradução, como a sua trajetória histórica.

3.1.3 Cronologia da atividade tradutória

A Tradução representa uma atividade de linguagem de raízes muito remotas na história da humanidade. Entretanto, o seu estudo sistemático e investigativo é recente e se encontra em estágio próspero e promissor para as pesquisas. No que se refere à gênese da atividade, há discrepantes afirmações. Tais divergências sobre o início preciso dos eventos qualificados como integrantes da trajetória evolutiva dos Estudos da Tradução encontram diversas justificativas. A polissemia do termo – aquilo que se entende como Tradução – define seu marco inicial. A

percepção da Tradução como atividade prática e precípua da espécie humana, fenômeno hermenêutico, disciplina teórica, ou como ciência investigativa e autônoma possibilitam, naturalmente, o estabelecimento de marcos iniciais distintos e distantes.

Os possíveis recortes geográficos, étnicos e culturais – ocidental ou oriental; temporais – antes ou depois da Era Comum – que se pretenda utilizar para analisar a história da Tradução, podem gerar um mapeamento bastante específico de dados para a construção de uma linha de evolução. Dentro da tradição ocidental, mais frequentemente focalizada, a história da Tradução é contemplada em duas direções – a dos textos religiosos com a proeminência da figura de São Jerônimo e sua Tradução da Bíblia e a dos textos literários romanos em que se destacam as figuras de Cícero com seu *Libellus de optimo genere oratorum* e Horácio em seu *Ars poética*. Outros autores seguem sistematizações que ora aproximam-se ou distanciam-se em seus enfoques.

Munday (2001, pp.7-9) em *Introducing Translations Studies Theories and Applications* dedica no segmento a *brief history of the discipline* um breve parágrafo sobre o início da atividade tradutória antes da era comum – AEC – referindo os trabalhos de Cícero e Horácio. Refere em seguida a contribuição de São Jerônimo já na era comum – EC – e faz um salto temporal para a segunda metade do século XX quando a Tradução adquire estatuto de disciplina acadêmica sobre a qual se detém mais detalhadamente. Em sua breve introdução ao percurso histórico, Munday sintetiza que antes da segunda metade do Século XX, a Tradução era meramente um recurso de apoio no ensino de línguas estrangeiras e pontua o advento e dominância do método Gramática e Tradução desde a segunda metade do século XVIII até a década de 1960. Segundo o autor, essa estreita relação e dependência explica, em parte, o fato de a Tradução ter desfrutado de um estatuto secundário por tanto tempo.

Bassnett (2002) em *Translation Studies*, opta por uma ‘aproximação temporal’ para historiar fatos pertinentes à atividade tradutória privilegiando linhas de abordagem no capítulo *History of Translation Theory*, no qual toma como ponto de origem o trabalho dos tradutores romanos e os contextos geográfico-culturais europeu e americano. Na mesma obra, a autora refere-se à divisão em quatro períodos proposta por George Steiner em *After Babel* (*ibidem*, p. 48). Steiner como referido, ressalta a dificuldade em se estudar a evolução da prática tradutória diacronicamente devido à recorrência de posicionamentos convergentes e divergentes ao longo do tempo e a superposição de períodos. Aos períodos que destaca, Steiner confere características centrais. O autor considera que o primeiro período situa-se a partir de Cícero e Horácio até a publicação de Alexander Fraser Tytler *Principles of Translation* em 1791. O segundo período estender-se-ia até a publicação de Valéry Larbaud *Sob a Invocação de São Jerônimo* em 1946; o

terceiro período teria seu início delimitado pelos primeiros trabalhos sobre Tradução automática em 1940 e o quarto período na década de sessenta com o retorno da hermenêutica e uma visão interdisciplinar da Tradução. Respectivamente, estes períodos guardariam as seguintes características:

1º período – enfoque empírico imediato, a partir do qual as afirmações sobre Tradução derivariam diretamente da prática tradutória.

2º período – questionamentos de natureza teórica e hermenêutica com desenvolvimento de terminologia e metodologias específicas da Tradução.

3º período – advento da Tradução automática ou instantânea e introdução dos modelos estruturalistas e da Teoria Comunicativa no estudo da Tradução.

4º período – sobrepõe-se ao 3º período no início da década de sessenta e revela o retorno à hermenêutica com questionamentos filosóficos sobre Tradução e interpretação. O reconhecimento das diversas disciplinas incluídas no escopo dos Estudos da Tradução.

Em *A Companion to Translation Studies* editado por Piotr Kuhiwezcak e Karin Littau (2007), Lynne Long no capítulo *History and Translation* refere com legitimidade

It goes without saying that each culture will have its own particular translation history according to the historical and political events that have shaped it. What we should be discussing here perhaps are translation histories, [instead of translation history] since the term in the singular suggests that there is a fixed sequence of events from which we can draw universally applicable conclusions, and this is not the case (Long, 2007, p.63).

A afirmação de Long conforma-se com minha perspectiva em relação à existência de uma diversidade de ‘*continua*’ espaço-temporais que podem guiar-se sob diferentes orientações. Entretanto, a empreita de construir um mapeamento que seja didaticamente produtivo parte do entendimento de que alguns fragmentos históricos, independente de seus contextos de emergência, contribuíram de maneira global para a compreensão do fenômeno em questão. Além disto, entendo que todas as tentativas de sistematização são complementares e não excludentes entre si, corroborando para a construção de um crescente e diversificado conjunto de referências históricas.

A Routledge Encyclopedia of Translation Studies (Baker, 2001) afirma que na atualidade predominam tentativas menos interessadas na estruturação ou sistematização do passado. Afirma ainda que o estudo da história da Tradução não é um intento novo, posto que os tradutores ao refletirem sobre sua própria prática tradutória, de forma recorrente reportam-se à história de sua profissão. No segmento designado *History of Translation* (Baker & Saldanha, 2001, p.100) são exemplificadas iniciativas de reconstrução deste trajeto nas quais despontam as argumentações de Huet em *On the best way of translating* sobre os tradutores da antiguidade – Quintilian e Cícero –

cujas ideias são comparadas às de São Jerônimo e o trabalho de Samuel Johnson em *The Idler*, no qual traça a história da Tradução desde a Grécia antiga até a Inglaterra do século XVII com o propósito de ilustrar o triunfo da Tradução não literal (Johnson, 1963, pp. 211-217 *apud* Baker & Saldanha 2001, p.100).

Hurtado Albir (2013, p. 101) menciona que a história da Tradução pode concentrar-se *na prática* – tratando assim, do que se traduziu, por quem foi traduzido, em que circunstâncias ou contextos sóciopolíticos; *na teoria* – tratando do que foi dito pelos tradutores a respeito de sua arte, ofício, ciência, como foram avaliadas as traduções em épocas distintas, orientações e ensino da Tradução; ou *em ambas* conjuntamente. Segundo a autora, os estudos históricos da Tradução contemplam as histórias das diferentes culturas e civilizações. Menciona entre uma lista de tendências e pensadores da Tradução, Santoyo (p.103) e os quatro períodos que propõe: Tradução oral; Tradução escrita; reflexão – preconizada pela figura exponencial de Cícero – e teorização – no qual se destaca Tytler. São ainda exemplificadas as sistematizações das teorias da Tradução propostas por Louis G. Kelly (1979) em três classes – as teorias *pré-linguísticas* que centram-se no conflito entre Tradução literal e Tradução livre e na polêmica sobre a traduzibilidade; as teorias *linguísticas* que estudam a Tradução por meio das análises linguísticas e as teorias *hermenêuticas* que analisam a Tradução como processo de transformação.

Hurtado-Albir finaliza este segmento afirmando

sea cual fuere la clasificación adoptada, lo cierto es que se puede hablar de dos grandes períodos en cuanto a la reflexión teórica: uno que abarca desde Cicerón hasta el inicio de las primeras teorías modernas después de la Segunda Guerra Mundial (en los años cincuenta), y otro que incluye desde las primeras teorías modernas hasta nuestros días, en el que surge la Tradutología (Hurtado Albir, 2013, p.104).

A partir desta panorâmica diversificada de levantamentos existentes, opto neste segmento por adotar uma visão ampla e longitudinal, abrangendo o período de 300AEC até o início da segunda metade do século XX. Julgo pertinente apresentar um quadro de eventos significativos, diacronicamente mapeados, que podem caracterizar o percurso da prática tradutória de forma sintética, incluindo acontecimentos que sinalizam as primeiras teorizações, sem entretanto pretender a totalidade dos fatos ou uma seleção valorativa discriminatória. Outra razão que subjaz minha escolha por um percurso histórico mais abrangente diz respeito ao propósito formativo desta pesquisa. Alguns dos momentos que contemplo em significativos saltos temporais, trazem informações de natureza tanto cultural quanto linguística – lexical e textual – que têm implicações claras para a compreensão da competência tradutória na medida em que apontam para contrastes significativos entre o idioma-cultura de partida e de chegada, a exemplo das

traduções do Aramaico para o Grego, do Indu para o Chinês, do Árabe para o Grego. Tais desafios são comparáveis aos dilemas de Tradução de línguas indígenas para a língua portuguesa, por exemplo, e, portanto, discutíveis e relevantes do ponto de vista formativo neste trabalho.

Por constatar que muitas das formas de pensar a Tradução sobrepoem-se em diferentes períodos cronológicos e contextos culturais, complemento a estruturação do quadro histórico com a divisão do tema em vertentes.

Quadro 09: Marcos históricos dos Estudos da Tradução – AEC

Marcos históricos dos Estudos da Tradução- AEC			
Ano Período Referência	Eventos / Teorias	Teóricos	Características do ato tradutório
300 – 100 AEC	Os Targumim	Rabinos judeus	<ul style="list-style-type: none"> Fidelidade extrema ao texto original. Aderência ao texto fonte em termos semânticos e sintáticos. Ausência da preocupação com correspondência sintática na estrutura da língua alvo ou com a equivalência de termos.
	A Septuaginta Grega	Judeus falantes do grego	
046 AEC	<i>O optimo genere oratorum</i>	Marcus Tullius Cícero (106-43 AEC)	<ul style="list-style-type: none"> Tentativa de reprodução do sentido geral e estilo do Texto fonte Emergência da noção de Tradução livre Fluidez e naturalidade do texto traduzido

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: Marcos históricos dos Estudos da Tradução – EC

Marcos históricos dos Estudos da Tradução – EC			
148 -1.100	Traduções do Sutra Budista	Kumārajīva (344-413) Dào'ān (312-385) Xuán Zàng (602-664)	<ul style="list-style-type: none"> Tradução realizada em três fases Movimento de uma estratégia 'palavra por palavra' - <i>zhìyì</i> para 'Tradução livre' - <i>yìyì</i>
395	Tradução da Bíblia <i>Latin Vulgate</i>	São Jerônimo (Eusebius Hieronymus, c. 331-420)	<ul style="list-style-type: none"> Tradução 'sentido por sentido' Consolidação da dicotomia "palavra por palavra" versus "sentido por sentido"

750	Tradução para o árabe de trabalhos filosóficos e científicos gregos Califado Abássida	Nestorianos e Cristãos Jacobitas Hunayn Ibn Ishaq 809-873	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução Literal • Busca de equivalência entre termos gregos e árabes • Alternância para sentido-por-sentido
1631	Tradução de poesias Gregas e Latinas para língua Inglesa	John Dryden 1631-1700	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução como arte com lei e princípios próprios • Subdivisão da Tradução em: metafrase, paráfrase e imitação • Defensor da paráfrase • Criticidade sobre os conhecimentos do tradutor
1747	Preservação das ideias estilo e fluidez do texto original	Alexander Fraser Tytler 1747 - 1813	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo compreensivo e sistemático da Tradução • A boa Tradução corresponderia a uma transcrição completa do original • Manutenção do estilo e modo de escrita do original • Manutenção da naturalidade do original
1773	Hermenêutica	Friedrich Schleiermacher 1768-1834	<ul style="list-style-type: none"> • Emergência da Hermenêutica • Tradução como Interpretação • Noções de estrangeirização ou literalismo e domesticação ou naturalização na Tradução • Adoção da alienação e não da naturalização.
1854	Concepção de Tradução como metáfora	Yan Fu 1854 -1921	<ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade ao texto original é irrelevante • Princípios atrelados à prática exegetica. • Traduções manipuladas e estendidas
1958	Estratégias e Procedimentos de Tradução	Vinay and Darbelnet 1910 -1999 1904 -1990	<ul style="list-style-type: none"> • Análises comparativas estilísticas do Inglês e Francês • Identificação de estratégias e procedimentos de Tradução • Tradução direta e oblíqua

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Targumim são os primeiros registos históricos de que se tem notícia sobre as atividades envolvendo Tradução. Datam da época do Segundo Templo sagrado dos judeus em Jerusalém se constituíam na Tradução dos escritos sagrados judaicos para o Aramaico. Os Targumim são parte da literatura tradicional judaica. Eram paráfrases com explicações e expansões das escrituras realizadas pelos rabinos para a língua de seus ouvintes. As práticas de interpretação das escrituras ocorriam nas sinagogas ou durante instruções bíblicas. De acordo com Wilhelm Bacher [1850-1913], judeu húngaro, rabino e linguista em seu texto *Targum* para a Jewish Encyclopedia.com.

As an interpretation of the Hebrew text of the Bible the *Targum* had its place both in the synagogal liturgy and in Biblical instruction, while the reading of the Bible text combined with the Targum in the presence of the congregation

assembled for public worship was an ancient institution which dated from the time of the Second Temple, and was traced back to Ezra by Rab when he interpreted the word "*meforash*" (Neh. viii. 8) as referring to the Targum (Meg. 3a; Ned. 37b; comp. Yer. Meg. 74d, line 48, Gen. R. xxxvi., end). (Bacher, 1906).

A Septuaginta grega é a Tradução das escrituras hebraicas adotadas pelos cristãos. Esta Tradução decorreu por fases e é reconhecida como a maior das traduções na cultura ocidental. Tessa Rajak (2009) em seu livro *Translation and Survival* apresenta um estudo sobre a Bíblia Grega utilizada pelos judeus da diáspora e cuja Tradução teria sido realizada pelos judeus falantes do grego e residentes em cidades gregas do leste do Mediterrâneo. A Septuaginta tornou-se a base das antigas versões latinas da Bíblia utilizadas por São Jerônimo em concomitância com a versão Hebraica, para sua Tradução da Bíblia.

Em sequência à Tradução que priorizava de forma absoluta a palavra do texto original sem as preocupações com as correspondências sintáticas e qualquer tipo de adequação que visasse à comodidade da leitura na cultura de chegada, tem-se o registo do trabalho de Cícero *The optimo genere oratorum* a quem atribui-se a primeira contestação à prática da Tradução literal ‘palavra por palavra’. Sobre Cícero, afirma Furlan (2003, p. 16)

Duzentos anos depois de Roma ter conhecido a *Odyssea*, na Tradução de Lívio Andrônico, Cícero, em 46 a.C., oferece a primeira reflexão sobre a arte e a tarefa do traduzir, principalmente em *De optimo genere oratorum*, levantando, segundo a interpretação de G. Mounin, o grande problema teórico que dominará a Tradução por dois mil anos: deve-se ser fiel às palavras do texto ou ao pensamento contido nele? (1965: 31). Nas poucas linhas que tratam da Tradução, *De optimo genere oratorum* assinala duas maneiras de traduzir: a do ‘orador’ e a do ‘intérprete’. (...) não traduzi como intérprete, mas como orador, com os mesmos pensamentos e suas formas bem como com suas figuras, com palavras adequadas ao nosso costume. Para tanto não tive necessidade de traduzir palavra por palavra, mas mantive o gênero das palavras e sua força. Não considerei, pois, ser mister enumerá-las ao leitor, mas como que pesá-las.

Marcus Tullius Cícero visava reproduzir o impacto e o estilo da linguagem contidos no texto fonte e por isso seu nome está associado à noção de ‘Tradução livre’ em oposição à ‘Tradução literal’, dois conceitos que permanecem como pontos nodais da teoria da Tradução. Estes termos foram revisitados por diferentes teóricos em outros momentos da história da Tradução e receberam outras nomenclaturas, adição de traços e atributos, mas, em essência, mantiveram-se como o mesmo binômio que subjaz a grande polêmica envolvendo os estudos sobre Tradução.

As traduções dos sutras Budistas do Sânscrito para o Chinês decorreram em três fases e estenderam-se pelo período de 148 a 1.100 E.C. Estas traduções apontavam para dificuldades de

natureza filosófica e cultural entre os dois países Índia (língua fonte) e China (língua meta), de natureza lexical pela dificuldade em encontrarem-se termos-conceitos equivalentes e de natureza ideológica e discursiva pelas formas diferentes de pensar e expressar ideias nas duas línguas. Em consideração às perdas decorrentes da Tradução do texto original pode-se ilustrar o fato de o Sânscrito ser uma linguagem mais direta e simples, enquanto o Chinês é mais complexo e polido em sua forma escrita; ao contrário do Chinês, o Sânscrito tem uma dinâmica textual que favorece a repetição dos pontos importantes e de orações subordinadas interligadas às orações independentes. Além disto, as duas línguas têm sintaxes distintas com ordem invertida das palavras nas sentenças. Estes aspectos explicam o fato das traduções ‘palavra por palavra’ utilizadas nas fases iniciais, com aderência ao texto fonte e utilizando a transliteração, terem dado lugar a forma mais livres de Tradução que favorecessem a compreensão dos sutras, inclusive pelos que não fossem profundos entendedores da teologia em questão.

Por volta do ano 382, a Septuaginta grega era a versão do velho testamento utilizada pelos cristãos, apesar de datar de cinco séculos antes. A polêmica causada pela circulação de diferentes versões deste texto, motivou o papa Damasus a comissionar São Jerônimo para que realizasse uma Tradução das escrituras para o Latim. Jerônimo julgou imprópria a Tradução que realizara a partir da versão grega – a Septuaginta – e decidiu tomar por base o original Hebraico – Hebraica veritas para produzir uma outra versão chamada de Vulgata. Esta foi considerada a primeira Tradução realizada por um tradutor com ideias sólidas sobre Tradução e com considerável nível de criticidade em relação à qualidade do texto. O trabalho de São Jerônimo na Tradução da Bíblia é um marco referencial na história da Tradução. Ele introduz a diferença entre traduzir textos religiosos e seculares quando afirma que nos primeiros, a Tradução literal – palavra por palavra – deve ser a estratégia utilizada para manter inalteradas as palavras do texto sagrado (nesta atitude coloca-se em oposição à liberdade - infidelidade da Tradução observada na Septuaginta). Concomitantemente, reafirma Cicero em *Non verbum de verbo sed sensum exprimere de sensu*. Munday (2001, p. 20) resgata o posicionamento de São Jerônimo na seguinte citação

Now I not only admit but freely announce that translating from the Greek – except of course in the case of the Holy Scripture, where the syntax contains a mystery – I render not word-for-word, but sense-for-sense. (St Jerome, 395 CE/1997:25)

No período compreendido entre os anos de 750 e 1250 – Califado Abássida – ocorreu a ascensão da dinastia Abássida ao poder no Iraque e a introdução de mudança nas perspectivas territoriais e político-religiosas, associadas também à valorização do conhecimento e da erudição na Arábia. Há registros de grande fluxo tradutório a partir de diferentes línguas com ênfase aos

trabalhos científicos e filosóficos gregos, inclusive a quase totalidade das obras de Aristóteles. O Siríaco³⁸ foi utilizado como língua intermediária. Observa-se inicialmente a prevalência da literalidade por equivalência lexical e a utilização de empréstimos da língua a ser traduzida e posteriormente uma evolução para a Tradução “*sense-for-sense*”.

Outros tradutores e pensadores da Tradução sucederam-se com trabalhos e estudos a respeito do ato tradutório em diferentes contextos nacionais como Bruni (1369-1444) na Itália, na defesa da preservação do estilo discursivo original na Tradução de textos filosóficos do Grego clássico e do Latim.

Destaco Dryden [1631-1700] quem também utilizou como objeto de Tradução as poesias gregas e latinas (romanas) para o Inglês. Dryden ilustra este quadro evolutivo de forma significativa ao trazer criticidade sobre a competência tradutória. O autor questionou aspectos de relevo para este estudo, lançando o que considero as bases para a concepção da competência e subcompetências tradutórias e da adaptação. Alguns de seus questionamentos giram em torno do grau de fidelidade ao original que deve ser intentado pelo tradutor. Questiona se a atualização do texto em termos de aspectos culturais, crenças, costumes entre outros, deve ou não ser empreendida com vistas no leitor de outro momento temporal; e sobre o papel da Tradução em contexto linguístico-literário nacional.

Alexander Tytler [1747-1813] defende a aceção de estabilidade da língua e consequentemente de possibilidade da transferência de uma língua para outra baseado na condição de objetividade de conteúdo que se atribui ao texto (Arrojo, 1986). Tal pensamento coaduna-se com o de Nida (1964, 1982), Catford (1978), Newmark (1981), Wilss (1982). O conceito de “boa Tradução” de Tytler baseia-se em três princípios básicos – fidelidade plena às ideias do original, representação do estilo original e fluidez do texto traduzido semelhante àquela do texto original.

O trabalho de Schleiermacher é fortemente presente na história e nos estudos da Tradução. O paradigma que adota para dedicar-se ao fenômeno da Tradução é a Hermenêutica, o que torna implícita a natureza intersubjetiva do contato e da comunicação. O autor e pensador define o genuíno tradutor, segundo o texto de Venuti (1991, p.129) da seguinte forma,

For Schleiermacher, "the genuine translator" is a writer "who wants to bring those two completely separated persons, his author and his reader, truly together, and who would like to bring the latter to an understanding

³⁸ Língua semítica, hoje litúrgica, usada por comunidades cristãs orientais – cristãos nestorianos e jacobitas. The Jewish Encyclopedia (Levias, 1916).

and enjoyment of the former as correct and complete as possible without inviting him to leave the sphere of his mother tongue."

É clássica a citação de Schleiermacher sobre as duas únicas possíveis opções do tradutor "*Either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader towards him; or he leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards him*" (Schleiermacher, 1813 *apud* Venuti, 1991 p. 129). Diante destas duas vias determinantes, o autor opta seguramente pela primeira – a estrangeirização levando o leitor a uma viagem ao estrangeiro, o que por Antóine Berman é visto como uma questão ética e não etnocêntrica.

Ao optar pela estrangeirização, Schleiermacher enaltece o trabalho do tradutor, seu conhecimento da língua estrangeira e seu empenho em reproduzir para o leitor os mesmos efeitos que lhe foram proporcionados pela leitura do texto original. Em contrapartida, pondera que se o ato tradutório imbuí-se de fazer com que um autor latino fale como se fosse alemão, haveria ele [próprio] falado ou escrito para alemães. Neste caso, “não apenas o autor move-se até o lugar do tradutor, pois, tampouco para este fala em alemão o autor, senão latim; antes coloca-o diretamente no mundo dos leitores alemães e o faz semelhante a eles; e este é precisamente o outro caso” (Schleiermacher, 2007, p. 243). Estas ponderações têm o intuito de fazer ver que a partir da escolha de uma ou da outra atitude possível diante do texto a ser traduzido o procedimento será totalmente diverso. Enfatiza,

(...) não há mais procedimentos possíveis. As duas partes separadas ou bem tem que ir encontrar-se em um ponto médio, e este sempre será o do tradutor, ou bem uma tem que se adaptar inteiramente à outra e, então, cai no domínio da Tradução um único gênero e do outro apenas apareceria se, em nosso caso, os leitores alemães chegassem a dominar de todo a língua latina ou, mais precisamente, se esta chegasse a se apoderar deles por completo até os transformar (*ibidem*, p. 243)

O pensamento de Schleiermacher traz sem dúvida um denso material para a reflexão sobre a competência do tradutor a partir de sua postura diante do texto. Coloca este tradutor diante da análise de questões éticas e autorais, extremamente atuais e produtivas no contexto de formação acadêmica e o faz a partir da compreensão desta dualidade em que se vê envolvido. Acrescento a isto, o fato de Schleiermacher esclarecer metodologicamente o procedimento

³⁹ Artigo *Sobre os diferentes métodos de traduzir* de Friedrich E. D. Schleiermacher, Tradução de Celso Braidia publicado no periódico Princípios da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -Natal, v. 14, n. 21, jan./jun. 2007, p. 233-265.

tradutório e enfatizar a cautela a serem observados em ambos os casos – estrangeirização ou domesticação – e discutir os níveis de compreensão que se pretende alcançar com a Tradução (p. 245).

Outro marco histórico que destaco, aponta o pensador e tradutor Chinês Yan Fu, que propõe uma visão de Tradução como metáfora. Considero que seu trabalho traz relevantes contributos a partir da perspectiva textual por agir sobre o texto de forma exegetica, extraindo-lhe todo o sentido. Embora seu projeto de Tradução tenha sido especificamente direcionado aos textos de Confúcio, os princípios propostos por Yan Fu refletem-se nas teorias da Tradução do século XX. Contradiz, por exemplo, o consenso até então observado sobre a fidelidade ao texto de partida, apontando para novas direções. Suas traduções eram declaradamente manipulativas e estendidas, elucidativas, voltadas à explicação metafórica necessária ao entendimento pleno do leitor. Desta forma o texto de partida era exatamente isto, um ponto de partida e não um ponto para onde se devesse retornar. A importância conferida à interpretação por Yan Fu o aproxima das proposições de Gadamer (Chan, 2003). Os princípios que propôs foram xìn (fidelidade, verdade); dá (fluência, inteligibilidade); yǎ (elegância). Afirma Chan sobre Yan Fu no resumo de sua tese (Op.cit.)

His exercise of Confucian cosmological faith through translation releases the source text for a dialogue with a broader cosmic text, whereby the interaction of time and tradition-bound discourses obliges the translator to repeatedly highlight and transcend his own interpretive horizons and move the physical text beyond its original psychological and historical contexts, evincing dynamic interaction with the reader.

Estes momentos marcantes da história global da Tradução trazem questões atinentes às formas de traduzir e suas implicações práticas em diversificados tipos de texto, questões éticas, a não correspondência formal-estrutural das línguas, aspectos condicionantes da Tradução – como circunstâncias políticas que intervêm no fluxo tradutório de uma determinada cultura, uso de estratégias de solução de problemas e, finalmente, evocam o pensamento crítico sobre a competência e subcompetências do tradutor.

O marco que defino como delimitador deste mapeamento consiste nas contribuições de Vinay e Darbelnet para o cenário evolutivo da Tradução instanciadas em meados de 1950, as quais apresentam uma abrangente categorização das mudanças linguísticas decorrentes do processo de Tradução – as substituições de significado.

A tentativa de criar formas sistematizadas para o estudo teórico e compreensão científica da Tradução tem como primeiro registo o livro *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction* de Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet em 1958. Os autores referem-se ao conceito de ‘unidade de Tradução’ e unidade de sentidos, utilizando-se das palavras e sintagmas

como parâmetros. Percebe-se na proposta de Vinay e Darbelnet a influência Saussuriana a partir da qual emergem as noções de signo, significado, significante, valor e significação. Estes autores propuseram inicialmente a taxonomia previamente mencionada de sete procedimentos em Tradução baseados na noção de equivalência da Estilística Comparada utilizando dois eixos opostos – Tradução literal ou direta e Tradução oblíqua (Vinay & Darbelnet, 1995, p.46-55). Posteriormente, estes procedimentos foram estendidos e subdivididos em subcategorias por outros autores, como Chesterman (1997) por exemplo.

A iniciativa dos autores aponta para uma contribuição formativa na medida em que sistematiza e exemplifica procedimentos técnicos conduzindo à análise reflexiva dos pares de língua comparados. Observa-se, contudo, que a taxonomia polarizada proposta por Vinay e Darbelnet centra-se nas características do produto e não do processo tradutório, tal como sugerido terminologicamente pelo termo “procedimento”, conforme pondera Hurtado Albir (2013). A autora também refere-se ao caráter prescritivo da taxonomia proposta pelos autores.

A referência aos estudos de Vinay e Darbelnet (V.D.) como marco divisório deve-se também ao fato de a partir dos anos sessenta testemunharmos o estabelecimento da Tradutologia. Destaco que subliminar à classificação de procedimentos proposta por estes dois autores está a concepção de ‘Tradutologia Descritiva’ alinhada aos estudos “científicos” linguísticos e compatíveis com o rigor metodológico (Ladmiral, 2003). A Tradutologia Descritiva parte da análise de um produto – resultado - efeito da Tradução, sobre o qual são feitas as análises. Ladmiral considera que esta concepção reúne, por similaridade, os trabalhos contrastivos (estilística comparada francês - inglês) de Vinay e Darbelnet, de Guillemin-Flescher e M. Ballard, e a “maioria dos estudos de teoria da Tradução propriamente dita, como os realizados por Georges Mounin, Efim Etkind, J. C. Catford e W. Willis” (Ladmiral, 2003, p. 154). Trabalhos aplicados desta década ainda têm encontrado aporte substancial na sistematização proposta por Vinay e Darbelnet como mostram as pesquisas de Branco (2011, 2012, 2013).

Para os processos formativos, a proposta dos autores guarda elementos válidos no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico decorrente das análises, comparações entre textos e reconhecimento dos elementos textuais e suas interações. Entretanto, Ladmiral atenta para o fato deste tipo de análise *a posteriori* do produto tradutório recair na “ortodoxia pedagógica” ao pressupor que “o ensino da Tradução propriamente dita só possa começar uma vez que se tenha adquirido perfeitamente o domínio das línguas de trabalho utilizadas pelo futuro tradutor.” (Ladmiral, 2003, p. 155). Ao propor a partir deste ponto, uma outra forma de sistematização da Tradução por meio de abordagens, destaco o fato de que as linhas gerais e de características prescritivas da Tradução manifestas nos trabalhos de Schleiermacher, Dryden, Dollet e Tytler

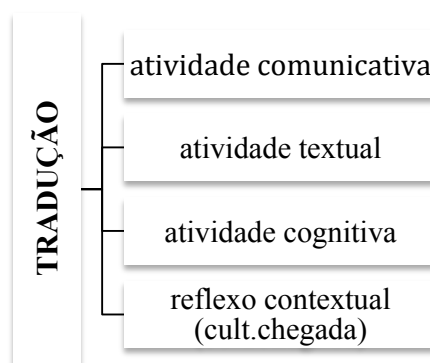
tomam por base uma prática específica destes autores, inserida no escopo da Tradução – como é o caso da Tradução Literária, ou de poesias – e a partir delas, procuram fazer generalizações do fenômeno em toda a sua amplitude. Esta característica persistente, globalizante é, de certa forma, desorientadora, se considerarmos que os diversos tipos de texto têm consequências no modo como se lida com o fenômeno do ponto de vista formativo e especialmente de como se percebe a competência tradutória, suas subcompetências e a possibilidade de seu desenvolvimento como aprendível consciente, analítica, sistemática e sistemicamente.

3.1.4 Vertentes: Tradução em perspectiva espectral

A segunda metade do século XX descortina um cenário de diferente entendimento sobre Tradução, não mais de irredutível simbiose com a Linguística ou com a Literatura Comparada. Emergem figuras icônicas como as de André Lefevere e Susan Bassnett e a denominação adotada pelo primeiro, ‘Estudos da Tradução’ para a disciplina de atributos autônomos, cujo objeto central seriam os problemas ligados à produção e descrição de traduções. Cabe destaque a algumas características do novo campo disciplinar: a multidisciplinaridade refletida nos contatos com a Linguística e a Teoria Literária – em primeira linha, a Literatura e Estilística Comparadas, Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva, a Semiótica e a Hermenêutica entre algumas possibilidades.

O contato com uma gama considerável de disciplinas e a permeabilidade entre elas definida em intensidade pelas características contextuais (especificidades sociolinguísticas, culturais e ideológicas) nos é bastante significativo para o escopo desta tese na medida em que atua como fator fulcral na seleção dos recortes constitutivos dos componentes curriculares dos cursos de formação. Utilizo a figura 13 para subsidiar a compreensão da Tradução por diferentes óticas – atividade comunicativa, textual, cognitiva e reflexo da cultura de chegada.

Fig. 13 - Diferentes óticas da Tradução



Fonte: Curso DTT - Tradução de Especialidade - Prof. Dra. Teresa Alegre - com adaptações da autora.⁴⁰

Por uma tendência meramente didática em situar cronologicamente estas características, iniciamos com a abordagem da Tradução sob a perspectiva da textualidade nas décadas de 60 e 70 em oposição à concepção anterior, que tinha como base a língua-sistema e como unidades referenciais a palavra e o sintagma. Esta concepção já dava sinais de insuficiência em relação às demandas do trabalho tradutório e as operações textuais surgiam como uma nova possibilidade.

a) Tradução como atividade textual

O modelo de Katharina Reiss que nasce na década de sessenta baseia-se na ideia de preservação da função do texto original. Contudo, Reiss percebe o texto como unidade e, neste sentido, a autora prioriza os aspectos mais abrangentes dele em detrimento das questões localizadas e específicas de transposição problemática do léxico. Na década de setenta, Reiss (1971, 1976) salienta o caráter funcional e textual da equivalência tradutória e reflete sobre o impacto dos tipos de texto na Tradução. A autora reitera "the text type determines the general method of translating. The text variety demands consideration for language and text structure conventions" (Reiss, 1971, p. 166).

No início da década de oitenta, com base no modelo de signos linguísticos de Karl Bühler (com primeira edição em 1934), Reiss sugere a existência de três tipos de texto com três funções específicas advindas da intenção comunicativa do autor do texto – representativa (conteúdo, informação), expressiva (forma, critérios estéticos) e operativa (função apelativa, invocação). Desta forma a autora categoriza os textos e estabelece fases procedimentais para o processo de Tradução – o reconhecimento da tipologia textual (função), definição da variedade textual

⁴⁰ A Fig. 13 corresponde ao diagrama apresentado pela Profª. Dra. Maria Teresa Murcho Alegre como visualização para propósitos didáticos no curso de doutoramento em 11.10.2013. DTT- UA/UNL foi aqui adaptado no aspecto estético.

(temporalidade e aspectos sócio culturais do contexto de produção) e análise do estilo (características de originalidade do texto).

Nord (1991) apresenta um modelo de análise textual para fins tradutórios aplicável às diversas tipologias e pares linguísticos apresentando critérios taxonômicos e avaliativos da qualidade do produto tradutório. A contribuição de Nord é claramente direcionada aos propósitos formativos e, portanto, ocupa relevante espaço nesta pesquisa. O processo proposto por Nord, inserido entre os modelos funcionalistas – *Skopostheorie* – parte da análise do texto fonte, entretanto considera acima dele e de qualquer outro aspecto interveniente, o propósito do texto de chegada. Ao colocar em relevo a figura do “initiator” – aquele a quem o trabalho do tradutor está subordinado – a autora posiciona o sujeito tradutor em condição menos determinante da função do texto no contexto de chegada e, para além disto, vejo em destaque uma condição ideológica exógena, a influenciar o método e as opções que guiarão o processo tradutório, as quais podem igualmente apresentar reflexos nas estruturas curriculares das academias. Estas podem estar em maior ou menor grau subordinadas às condições mercadológicas e políticas. Pym ao resenhar o texto de Nord *Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, questiona se esta condição de subordinação do tradutor àquele que lhe demanda o produto tradutório, apresentada por Nord, não seria reflexo de sua perspectiva docente a partir da qual o aprendiz tradutor encontra-se em geral sujeito às demandas instrucionais do programa de curso, do docente, da disciplina. Pondera Pym “perhaps her translator is ultimately a student” (Pym, 1993, p.185).

Albrecht Neubert (1995), que defende um conceito e método integrativos para as pesquisas em Tradução, também advoga o texto como modelo integrador. Neubert admite três ‘encarnações’ de textos – o texto fonte, o texto alvo e o terceiro texto “the virtual translation”. Este terceiro tipo de texto ele define

The virtual translation is a composite of the possible relations between a source text and a range of potential target texts. It’s a mental model of elements and relations which exist in the mental space between real source and not-yet-realised target. (...) what the layman calls “the translation” is the target text, the linguistic incarnation of a virtual translation that was a work-in-progress until it was delivered to its reader. (...) the virtual translation is always constrained by the source text and by the text and by the textual expectations of the reader. (Neubert, 1995, p.64)

Como concebido por Neubert, o texto é uma estrutura cognitiva que se materializa na realidade linguística da cultura alvo e é controlado pelos sistemas linguístico e textual desta cultura. Compreende a Tradução virtual como uma sequência de ‘tomadas de decisões’ por parte

do tradutor e se preocupa com a emergência deste texto virtual em um texto materializado na língua alvo.

Snell-Hornby (1988) apresenta dois direcionamentos para a análise textual “from lower linguistic levels to higher linguistic levels and from higher linguistic levels to lower linguistic levels” (p.31). Desta afirmação, depreendem-se as abordagens *bottom up* e *top down* do texto, também referidas por Reiss. Isto implica em partir-se de unidades discretas lexicais e menores para a dimensão textual ou, no outro sentido, de uma perspectiva mais abrangente – o texto em si, e descendo-se às suas unidades discretas, lexicais. Do micro para o macro ou do macro para micro. A autora refere-se a De Beaugrande e Dressler como partidários do segundo modelo de abordagem textual atribuindo ao texto as características de intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coerência e coesão (De Beaugrande and Dressler, 1981 *apud* Snell-Hornby, 1988). Munday (2001, pp.183-184) refere-se à noção de ‘protótipos’ proposta por Snell-Hornby para a categorização de tipos de textos.

Depending on the text type under consideration, she incorporates cultural history, literary studies, sociocultural and area studies and, for legal, economic, medical and scientific translation, the study of the relevant specialized subject (Munday, 2001 p. 183).

Hatim e Mason (1997) em prefácio do livro *The Translator As Communicator* explicam que todos os textos, mesmo aqueles que são aparentemente exceções à regra – como os textos jurídicos – por constituírem um registro oficial de decisões previamente tomadas – bem como os poemas que possuem alto grau de densidade e expressividade, têm em comum o fato de serem ‘textos’ e de constituírem-se com a finalidade de serem lidos e suscitarem reações (p.vii). Darwish (2003, p. 24-26) no livro *The Transfer Factor* refere-se às tipologias textuais propostas por Hatim (1984) para fins tradutórios. A tipologia textual proposta por Hatim tem essência pedagógica, comprometida com a construção de currículos de formação de tradutores. Parte de uma concepção macroestrutural da Tradução e de uma visão interdisciplinar do estudo do texto, inserido em contexto e desenvolvido no escopo da Estilística (Retórica e Exegeses), da Análise do Discurso e da interação verbal, e Etnometodologia. A visão de Hatim insere-se na perspectiva de interrelação sistêmica de elementos, compatível com a interdisciplinaridade e com o construto teórico que adotamos para, em eixo análogo, interrelacionar as subcompetências tradutórias.

É importante ter em conta que a noção de texto também assume diferentes contornos de acordo com cada autor que dele se utiliza como referência, consoante seus tempo-espacos, o avanço dos conhecimentos linguísticos e suas adesões epistemológicas. Considerei explorar as diferentes concepções de texto e as distintas formas de abordá-lo, por constituírem aspectos

indispensáveis à formação de tradutores. O conhecimento textual insere-se de forma difusa nos domínios das subcompetências e planos linguístico (subcompetência bilíngue); extralinguístico, quando considera o contexto do texto (subcompetência extralinguística); estratégico, quando envolve a tomada de decisões circunstanciada (subcompetência estratégica) e mobiliza as funções cognitivas (componentes psicofisiológicos), portanto, indiscutivelmente associadas às demais subcompetências.

b) Tradução como atividade ou processo comunicativo

A Tradução, vista como um processo comunicativo, inicia-se por uma atividade receptiva interpretativa, auditiva ou visual do ‘texto’ escrito, oral, imagético, audiovisual e multimodal. O mérito de “message conveyer” que é atribuído ao tradutor (Baker; Saldanha, 2001, p.119) é antes, “message conceive” pois, anterior à ação transmissora ou ressignificadora, cabe-lhe o desafio da interpretação, que reputo como o primeiro momento comunicativo – a primeira interação comunicativa *tradutor / texto* que pode ocorrer com ou sem a possibilidade de contato com o autor da mensagem original. Menciono a possibilidade de contato com o autor do texto fonte ou mesmo com especialista que atue no mesmo domínio de conhecimento do texto, por considerar situações em que a elucidação de ambiguidades e acareação de sentidos propostos no texto a ser traduzido é um processo possível e recomendável, exemplificadamente, em casos de traduções de textos de especialidade nos quais a atuação do especialista é determinante para a apreensão precisa dos termos. No caso da impossibilidade de elucidações diretas, as buscas e consultas a recursos especializados humanos, documentais e instrumentais são as alternativas úteis a recorrer.

A comunicação do processo tradutório inicial dar-se-á irremediavelmente pela ação cognitiva do tradutor sobre o texto, de seus conhecimentos linguísticos (no nível intratextual) e culturais (extratextuais) da língua fonte, de suas habilidades em gerenciar recursos paralelos, de sua ativação de estratégias múltiplas de forma combinada, nos quais oscilam o suporte dos conhecimentos tácitos e explícitos. Inicia-se a partir do contato com o texto a ser traduzido, a sequência de intensa atividade comunicativa que se desenrola em fases que se sobrepõem. A literatura que versa e descreve os resultados dos estudos funcionalistas em Tradução a evidencia como processo comunicativo a partir da atividade empreitada pelo tradutor, realçando sua preocupação com o leitor do texto traduzido – aquele a quem se destina em última instância, o processo tradutório.

Hatim e Mason (1997, p.vii) afirmam

Typically, a translator operates on the verbal record of an act of communication between source language speaker / writer and hearers / readers and seeks to relay perceived meaning values to a (group of) target language receiver(s) as a separate act of communication.

Ao definir um segundo ato de comunicação separado do primeiro, que se dá entre o tradutor e o leitor do texto meta, Hatim e Mason ditam uma ruptura da relação entre o autor original e o leitor final, um fracionamento do ciclo que tem como consequência o empoderamento do tradutor. Apontam os autores, que em algumas situações o ato comunicativo do autor original direciona-se exclusivamente a um tipo de leitor (op.cit). Seria, assim, o tradutor responsável por expandir essa comunicação a outros leitores e outras culturas e, muito frequentemente, em outros tempos.

Aspectos do trabalho de Hatim e Mason que dizem diretamente respeito ao meu objetivo neste estudo são a preocupação que revelam em lidar com o texto escrito ou falado em termos de sua inserção contextual, referida como “overall context-sensitive strategy” (Hatim e Mason, 1997, p.viii) e do desenvolvimento de subcompetências tradutórias ao nível do texto em circunstâncias educativas. Em se tratando da essência comunicativa do processo tradutório cabe também ressaltar o caráter dinâmico dos modos de comunicação e do uso da língua ao longo de suas histórias particulares, pois, se é fato que se dinamizam e reformulam naturalmente tanto a língua quanto os processos de interação verbal, os reflexos destas mudanças deixarão marcas nas atividades de linguagem sem exceção. A Tradução como uma destas atividades comunicativas vê-se compelida a dinamizar e ampliar o escopo das subcompetências, assim como os currículos de formação veem-se igualmente sujeitos a estas adequações sob pena de desatualização e descompasso em relação à evolução natural do campo.

A Tradução é assim percebida como uma dinâmica de transferência inter e intra linguístico-cultural que se dá por meio textual.

De Beaugrande e Dressler (1981) consideram a existência de padrões de comunicação textual que condicionam a ocorrência da comunicação: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Widdowson (1979) tem uma visão distinta, considera que o texto por si só não comunica, pois não tem autonomia ou mecanismo próprio. Neste sentido, afirma ser a comunicação um resultado do agenciamento humano. É válido retomar as bases teóricas e cognitivas e as noções de “esquema” de onde partem as afirmações de Widdowson sobre a comunicação - “communicative capacity” or “ability for use” of the language.

A Tradução vista como *ato comunicativo* é abordada por Hurtado Albir como “*La primacia de la comunicación y la adecuación a la lengua de llegada*” (Hurtado Albir, 2013,

p.31). Esta perspectiva de Tradução como ato comunicativo, tal como descrita pela autora, privilegia a compreensão da mensagem na cultura de chegada, princípio este compartilhado por estudiosos funcionalistas da Tradução, os quais, em detrimento da estrangeirização, defendem a domesticação do texto para contemplar o receptor da Tradução. Este é nitidamente o intuito da autora ao referir-se à “*la adecuación a la lengua de llegada*”, contudo há que se ter em conta a situação em que ocorre a Tradução, o gênero textual e o público em causa para uma análise da função comunicativa de cada atividade. Isto posto, afirmo que a Tradução vista como ato comunicativo é um processo que naturalmente implica em domínio da cultura de partida e profundo conhecimento da cultura de chegada. Faz-se claro que limitações destes conhecimentos podem significar entraves de consequências comprometedoras para a qualidade do produto e que a superação das possíveis dificuldades impulsionará o tradutor em busca de estratégias, da ativação de outras subcompetências que o auxiliem no resgate de sentidos e na travessia intercultural.

Envolto na dimensão maior da função comunicativa da Tradução está o processo de “contato” interpessoal, intercultural, transcultural que ocorre em meio à diversidade global na variedade de seus sistemas (linguísticos e culturais) e que desafia a competência do tradutor em prevenir falhas de comunicação e em garantir a concretização do processo comunicativo decorrente da Tradução.

c) Tradução como atividade ou operação cognitiva

Não há contra argumentos ao fato da compreensão – significação – resultar da sincronização de múltiplas operações cognitivas. Estes mecanismos internos são estimulados sensorialmente e os canais auditivo e visual são portas de recepção dos estímulos. Portanto, a atividade cognitiva é ativada diante de qualquer manifestação exterior de leitura ou escuta que proporcione e evoque significação. Em relação ao texto, Marcuschi (2008) afirma que por circularem em contextos comunicativos em condições socioculturalmente definidas, a discursividade, inteligibilidade e articulação elicítadas por ele – o texto – são os elementos que lhe atribuem sentido e sua existência é condicionada à interpretação de alguém. A Tradução nesse sentido, é uma operação cognitiva por excelência.

A citação de Spiro *et al.* (1992) reforça aspectos sobre a compreensão e construção de sentidos a partir do texto e de uma perspectiva cognitiva.

What is needed to comprehend a text is not solely contained in the linguistic and logical information coded in that text. Rather, comprehension involves the

construction of meaning: The text is a preliminar blueprint for constructing an understanding. The information contained in the text must be combined with information outside of the text, including most prominently the prior knowledge of the learner, to form a complete and adequate representation of the text's meaning. (Spiro *et al.* 1992, p. 64)

Sob o prisma da cognição, a Tradução descortina um campo formativo com estreito contato com a Psicologia, Psicolinguística e Neurociência que tem se desenvolvido de forma acentuada na última década do século XX (Krings, 1986 e 1988; Königs, 1986 e 1987; Gerloff, 1988; Séguinot, 1989a, 1989b; Jááskeläinen, 1990; Lörscher, 1991; e Alves, 1996). Estes estudos de natureza psicolinguística dedicam-se à compreensão de como se dá o processo tradutório ao nível cerebral, suas fases, e sua dinâmica. Destacam-se com este interesse focal, a partir da segunda metade da década de sessenta, as teorias Interpretativa ou Teoria do Sentido, (Seleskovitch, 1976, 1977, 1978, 1989; Seleskovitch & Lederer, 1989; Lederer, 2003; Delisle, 1980, 1981) e a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson aplicada por Gutt (1991).

Entretanto, o trabalho de Krings é considerado um divisor de águas que separa dois períodos de características bastante diversas em termos do estatuto que desfrutavam os processos mentais dentro dos Estudos da Tradução. Destes estudos derivam os TAP – *Thinking aloud protocols* – que corroboram a construção de hipóteses importantes sobre estes processos invisíveis, porém indiciados e constatáveis. Rodrigues (1997) aponta que a metodologia empírico-dedutiva, instituída por Krings, carrega uma crítica aos modelos teórico-abstratos e à tendência normativa e dedutiva contemplada em outros estudos do campo. Krings priorizou os problemas tradutórios – de primeira e segunda ordem – seus indicadores e as estratégias – de recepção, equivalência, avaliação e decisão (*ibidem*, p.57). Outro enfoque relevante dentro desta matriz, são os processos mentais conscientes (acessíveis) e inconscientes (automatizados) acionados durante o ato tradutório, os quais Königs (1987) denominou, respectivamente, AdhocBlock e Rest-Block .

Kiraly (2000) utiliza o termo *double bind*, da Psicologia, para referir-se à sua percepção de Tradução como fenômeno – interno-cognitivo e externo-social. Contudo, o autor revela em seu livro *A social constructivist approach to translator education* a evolução de seu pensamento de bases iniciais essencialmente individuais e independentes sobre a natureza do fazer tradutório para uma perspectiva sóciointeracionista e construtivista. Esta proposição teórica de Kiraly, me conduz de forma estimulante a pensar a natureza construtivista e intersubjetiva do próprio mecanismo de compreensão e consequentemente em um construto educacional que a contemple .

Hurtado Albir (2013), em capítulo intitulado *La traducción como actividad cognitiva: proceso traductor y competencia traductora*, apresenta modelos de análise do processo

tradutório sob diversas perspectivas teóricas e aponta as dificuldades e a complexidade precípua de suas características.

d) Tradução como reflexo do contexto

Este ângulo de análise contempla a atividade tradutória como sujeita aos condicionamentos contextuais. Reconheço ser o termo ‘contextual’ excessivamente abrangente para que se tenha uma noção mais objetiva destas influências. O contexto condicionante pode ser de naturezas diversas – histórico, geográfico, cultural, social, político, linguístico, etc. Estas dimensões dedicarão olhares explicativos sobre o processo de Tradução e suas influências sobre o evento tradutório. Por perceber que tais condicionantes atuam de forma sistêmica e interligada, proponho a compreensão deste ‘contexto’ como o entorno sociocultural e intercultural e justifico esta opção em função do lócus selecionado para esta pesquisa e suas características multiculturais e multilíngues expressos na figura 01. Ao admitir que a Tradução pode manifestar-se como reflexo do contexto, tenho assente a sua perspectiva manipulatória da língua. Neste sentido, admito que os fenômenos sociais se constroem nas interações fora dos sistemas biológicos e cerebrais dos indivíduos e exercem ingerências tanto quanto as outras competências sobre o ato tradutório. Pressões etnocêntricas e processos domesticadores (Venuti, 1995, 1998), manipulação (Hermans, 1985), patronagem, reescritura ideologicamente direcionada (Bassnett & Lefevere, 1995), são exemplos de agências controladoras e condicionantes do ato tradutório que emergem nos estudos funcionalistas, semióticos e, no âmbito mais delimitado da Tradução, nos Estudos de Recepção e *Skopos Theory*.

Em ampla reflexão, o pensamento funcionalista opõe-se a concepções formalistas e estruturalistas. No escopo da Tradução, questiona as noções de equivalência e fidelidade ao texto-fonte e prioriza a função comunicativa. Subordina, desta forma, as estruturas do sistema linguístico às intenções e sentidos das interações em dado evento. Ao considerar aspectos extralinguísticos como o objetivo, a função, a forma, o local onde ocorre e o receptor final de uma interlocução ou de uma Tradução, depreende-se a carga de intencionalidade implícita no ato de comunicação e a influência determinante dos fatores externos na forma como as coisas são ditas e como a língua se modela para atingir estes propósitos. Diante desta nova perspectiva de análise, o texto não é mais uma cápsula isolada de seu entorno, mas sim um elemento permeável e integrante de um sistema maior, que inclui o seus contextos de situação e de cultura. Considerando-se que os contextos de produção e de recepção dos textos – de partida e de chegada – diferem não apenas linguisticamente, mas culturalmente, a Tradução passa a ser um processo

que demanda para além do conhecimento linguístico, o conhecimento do leitor final, das especificidades do contexto cultural no qual este se insere, para efetivamente mediar função comunicativa

do texto e cumprir o seu propósito. A este mecanismo de recolocação cultural do texto, Nord atribui o termo “comunicação intercultural”. A autora refere-se a “dimensões históricas e culturais” condicionantes e ao tradutor como “*critical recipient*” (Nord, 1997, pp. 16 – 17)

Complementarmente e, na perspectiva das influências contextuais, os estudos semióticos redefinem o entendimento da Tradução movendo-o para além da ideia de mera transferência, ao tratarem da interpretação de linguagem não apenas verbal – transição de um sistema sócio para outro – e reavaliarem as noções de equivalência, traduzibilidade e perda. Consideram que apesar das línguas não serem equivalentes entre si, a possível “perda” no processo de transição, pode revelar-se um ganho ao serem levadas em conta a variedade lexical da língua alvo (contexto linguístico) e a criatividade empregada na transição (Lefevere and Van den Broeck, 1993). Novamente, retomo a ideia de recolocação do signo no contexto cultural, justificando as interferências do tradutor no atributo de suas competências para redirecionamento das funções do texto. Ao perceber que o evento tradutório insere-se mais apropriadamente no escopo da semiótica do que no da linguística, Bassnett (2002, p.13) também ressalta a função do signo, e Gorfée, a este respeito, afirma

Translation addresses aspects of communication and is concerned with the use, interpretation and manipulation of messages, that is of signs; semiotics does exactly the same (Gorfée, 1994 p. 11).

No âmbito da Tradução literária, refiro-me aos Estudos de Recepção ou Teoria da Recepção como mais uma forma de perceber a Tradução como reflexo do contexto de chegada, desta feita com especificidades relacionadas ao leitor e seu entorno cultural, seu ‘horizonte de expectativas’ (Jauss, 1994). Os Estudos de Recepção orientados para o leitor e preconizados por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser despontam como um resultado da evolução do pensamento hermenêutico, antes já expandido por Hans-Georg Gadamer em relação à ingerência do leitor sobre o texto. Gadamer defende que, ao interpretar uma obra de outra realidade histórica, espacial e cultural, o leitor pode fazer surgir novos significados que estarão atrelados às suas condições de interagir com o texto (Gadamer, 1997). Tais condições dizem respeito à sua localização histórica e à maneira como este leitor controlará a “distância estética” (Jauss, 1994, p.31) entre ele e a mensagem. Estão aí implícitas diferenças não apenas psicológicas e emocionais, mas os efeitos do entorno cultural do leitor. “Quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos

significados podem ser dela extraídos” (Eagleton, 1997, p. 98). Uma consequência do intercruzamento de diferentes horizontes de expectativa.

Na análise de Machor e Goldstein (2000), para Jauss o que explica a história de um texto literário não é o período histórico do autor, mas a evolução da audiência, isto é, os novos e imprevisíveis contextos onde irá circular. Jauss assegura que a audiência original do autor – seu leitor ideal – de fato estabelece o sentido pretendido, mas o sentido histórico e o sentido contemporâneo são incomensuráveis.

A *Skopos Theory* insere-se no âmbito dos estudos funcionalistas da Tradução e, de forma análoga, tem como preocupação central a função que o texto exercerá em determinado contexto. A proposta teórica de Hans J. Vermeer quebra os estereótipos de avaliação da qualidade da Tradução, tendo por base o texto de partida e os critérios puramente linguísticos. Atribui um olhar externo ao processo de Tradução com ênfase em fatores exógenos – ideológicos, culturais e essencialmente intencionais – que regem a ação do tradutor (Vermeer, 1996). Assim, o propósito do texto é o desencadeador dos métodos e estratégias tradutórias. E o leitor, mais uma vez, surge como elemento determinante, por ser ele um dos principais agentes direcionadores da função do texto. Para Vermeer, traduzir é produzir um texto no contexto de chegada, para um propósito de chegada e para leitores destes contextos envoltos nas circunstâncias desta cultura de chegada.

Revisitados estes referenciais epistemológicos abrangentes, faz-se necessário avançar para um estreitamento do eixo desta investigação em direção ao lócus determinado.

3.2 Microvisão da Tradução

Esta tese tem apontado características das línguas autóctones da Amazônia entre as quais destaca-se o fato de serem, em grande parte, línguas orais e não utilizarem-se da escrita alfabética. Tem também ressaltado as primeiras interações com os povos colonizadores, em especial os portugueses, pois em se tratando de contatos interculturais e interlinguísticos, impunha-se naquele contexto a necessidade de assegurar a comunicação e a realização de objetivos diversos: educacionais, religiosos, políticos, etc. Neste segmento da pesquisa, trato da Tradução na Amazônia a partir do que compreendo ser historicamente a sua gênese; reflito sobre o porquê das atividades interpretativas em um momento histórico de convivência intergrupal e, evolutivamente, sobre o que justifica as relações de Tradução, que ocorreram sucessivamente na região.

3.2.1 Origens da Tradução na Amazônia

Consoante Seruya (2010, p.601) a “historiografia de uma área disciplinar é uma das muitas estratégias para a sua legitimação, nomeadamente a nível académico”. Isto assente, considero ainda a necessidade dos seus objetos de estudo serem igualmente situados historicamente. Afirma Turin (2013, p.81)

(...) o objeto de investigação não pode ser deduzido de forma a-histórica, a partir de sua suposta natureza ou autenticidade, mas definido no confronto controlado entre as categorias de análise e os textos investigados, identificando as formas e os usos, eles próprios históricos, que configuravam os diferentes suportes e suas texturas temporais.

Apesar de escassos registos descritivos sobre como exatamente aconteciam as interações entre nações indígenas falantes de diferentes línguas, atento para o fato de que tais interações interlinguísticas já ocorriam em tempos anteriores à colonização do Brasil e que se davam essencialmente pela proximidade linguística de algumas delas. O fato de pertencerem a uma mesma família linguística – unidade filogenética – ou tronco, isto é, estando na condição de derivadas de uma língua ancestral comum, garantia algumas semelhanças facilitadoras da comunicação entre os falantes destas línguas, o que no entanto, não exclui as experiências de contato linguísticos de natureza tradutória.

Esta característica de proximidade interlinguística, em termos pragmáticos, dispensava a aprendizagem de uma outra língua de mediação. A eficácia da interação intergrupar para as atividades mais diversas é a validação da hipótese de que processos interpretativos e tradutórios ou uma eficaz competência estratégica interlinguística já se faziam presentes para viabilizar estes contatos. Isto me leva também a afirmar que os contatos com os colonizadores não marcam decisivamente a origem das atividades de interpretação e ou de Tradução na Amazônia. Pode-se, entretanto, deduzir que estas experiências tradutórias davam-se, àquela época, exclusivamente ao nível da oralidade.

Ramos (1974) em seu artigo ‘Identidade Étnica em uma Situação Intertribal’ refere-se ao aspecto da comunicabilidade entre duas tribos de “entidades culturais discretas” (Ramos, 1974, p.3) cujas fronteiras corroboram a identificação particular de cada grupo estudado. Embora tratando de grupos indígenas não amazônicas, percebo semelhanças e paralelos válidos na exemplificação de Ramos. Refere a autora,

Talvez o traço mais importante, do ponto de vista dos atores, seja o idioma. A grande maioria dos Maiongong não fala fluentemente Sanumá, ou, o que é muito freqüente, não admite que fala; por sua vez, quase todos os Sanumá desconhecem

a língua Maiongong. No entanto, o meio de comunicação entre ambos tende a ser uma forma bastante simplificada e estereotipada do Sanumá.

Dal Poz (2003) no texto “A etnia como sistema: contato, fricção e identidade no Brasil indígena” refere-se às contribuições interessantes de Roberto Cardoso de Oliveira sobre as relações Interétnicas e mecanismos socioculturais analisados sob a perspectiva dos sistemas complexos. Porém, Oliveira concentra-se nas relações e “fricções Inter étnicas” que se deram entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional a partir de 1960 (Dal Poz, 2003, p. 177). A perspectiva socioantropológica dos estudos de Oliveira revelam-se bastante pertinentes às características desta pesquisa. O autor analisa efeitos das relações de contato entre tribos indígenas e a sociedade brasileira e o processo de “assimilação” destas tribos, que ele, a exemplo de Darcy Ribeiro não aceitavam que resultasse de mera aculturação ou miscigenação, e sim de sua transfiguração étnica (Ribeiro, 1970). Raciocínio semelhante é possível construir em relação ao processo linguístico decorrido no período em que as relações linguísticas e lineares intertribais foram substituídas em outro cenário político – de colonização – por relações efetivamente de fricção interétnica entre indígenas e europeus de onde decorreram não apenas transfigurações, mas desaparecimento de línguas e imposição de um único idioma oficial.

3.2.2 Primeiros intérpretes, competências e formação: diferentes tempos-espacos

O aporte teórico da Antropologia representa indispensável subsídio que permite olhar com mais clareza os processos decorrentes dos contatos orais intergrupais tanto quanto entre indígenas e colonizadores – de onde se pode referir registros mais diretos – e os indícios de processos tradutórios dentro da ambiência multilíngue da Amazônia. Volto a mencionar a figura dos mediadores históricos denominados ‘os língua’ que exerceram papel crucial nos processos de interação, garantindo a atuação de missionários nos mecanismos de conversão jesuítica. Estes eram, inicialmente, degredados e náufragos que por meio desta função garantiam sua subsistência, comutavam penas e recebiam privilégios. Wyler (2003, *apud* Pinheiro, 2014) refere-se aos “língua” como pessoas que deveriam aprender a língua dos nativos e atuar como intérpretes. Historicamente ‘os língua’ exerciam a função de intermediar contatos e assim desempenhavam sua função social estratégica empoderados pelo conhecimento das línguas em contato. Barros (1995) refere-se à valorização do trabalho dos língua e à escala progressiva das retribuições recebidas de acordo com quem o exercia. Ao colono, caberia o soldo, enquanto ao índio, bens ou privilégios. Além de degradados, colonos e índios também atuaram como intérpretes, corsários, colonizadores espanhóis, ingleses, franceses, holandeses além de jesuítas e

mamelucos (descendentes de colonizadores com índias). Dada a situação de imposição religiosa, é compatível o fato de os jesuítas terem interesse em se tornarem estes intérpretes e se utilizarem destas habilidades e prerrogativas em benefício de seus objetivos de “domesticação” dos nativos.

As competências dos língua, neste mosaico plurilíngue historicamente construído, entretanto, eram reconhecidas para além da habilidade de compreensão das línguas em si. Parto de uma compreensão do que seria o intérprete fornecida por Phelan (2001 p.1)

Interpreting has existed for a long time. Whenever people met who had no common language they had to make do with sign language or find someone who could speak both languages (...) The indigenous peoples outnumbered the colonisers and communication was the key to power and control. (...) Subsequently the colonisers imposed their own language on the native people, thus reducing the need for interpreters.

Significativamente reduzida e generalista, a definição de intérprete apresentada por Phelan é feita de maneira indireta, a partir da necessidade circunstancial e da competência exigida em condições específicas de dominação. Outras tentativas de definição, entretanto, oferecem uma perspectiva mais contemporânea do termo e apresentam-se atreladas ao trabalho de Tradução oral realizado nas conferências, cânticos ou ainda, relativamente à língua de sinais.

Emerge em décadas mais recentes, inserido na Teoria Interpretativa da Tradução ou “*théorie du sens*” (Seleskovitch & Lederer 1989, p.21) o conceito central de desverbalização, relativo à função do intérprete, descrito como “the ability to perceive the meaning of a text in its context and to convey its underlying message”. Enfatiza Seleskovitch, que intérpretes não agem meramente pela decodificação “[interpreters] deliver ideas; we convey the message(s) of what is said through another language, another linguistic vehicle”.

O conceito de desverbalização transparece, inclusive etiológicamente, uma oposição ao que é verbal. A partir do que propõe Seleskovitch, compreendo a desverbalização como um momento transitório no processo de conversão em que são desprezados aspectos sintáticos, lexicais e discursivos em favor de uma reformulação “livre” que prioriza o sentido acima de qualquer outro aspecto linguístico ou textual. Uma autopermissão para redizer, para não dizer, ou dizer explicativamente, utilizando os recursos que parecerem ao intérprete mais imediatamente presentes, oportunos, eficazes e disponíveis em seu repertório cognitivo, lexical, cultural.

Assim, mesmo em se tratando de contexto histórico mais remoto, compreende-se que a designação de *intérpretes* e não de *tradutores* aos “língua” era consonante ao trabalho que realizavam em converter e comunicar oralmente os sentidos, vocábulos e pensamentos de uma língua para outra de forma muitas vezes simultânea ao evento interativo. Kade (1980 *apud* Pym, 2016) realça o fato de a interpretação ter um caráter imediatista e ser parte de uma comunicação

interativa, um fenômeno condicionado por fatores sociais e servindo a estes, ainda que o autor reconheça o termo ‘Tradução’ como um hiperônimo para Tradução e interpretação (Kade, 1968 *apud* Gutt, 1990).

Mais do que a diferenciação terminológica dos termos *Tradução* e *interpretação*, a qual reside primordialmente nos processos e não nas finalidades, interessou-me investigar a ação destes mediadores considerando que para êxito de sua função era necessário compartilhar, vivenciar culturalmente alguns costumes e sentimentos para poder situá-los de forma significativa no repertório lexical e cultural de um outro povo. Como seria possível fazer a conversão de alguns rituais, crenças, costumes e até mesmo alimentos que estavam para além do *horizonte de expectativas* dos portugueses? Apenas um processo pacífico e consensual de penetração e compartilhamento cultural daria conta, de pelo menos parte, deste repertório linguístico, cognitivo e comportamental e, desta forma, de efetiva Tradução cultural.

Barros (1995) refere-se também ao processo de recrutamento destes intérpretes.

Nos primeiros anos, o recrutamento de membros para os quadros jesuíticos esteve determinado pelo domínio da língua brasileira. Nóbrega, provincial até 1559, formou seu quadro de "línguas" basicamente através dos colonos e meninos órfãos enviados da Europa.

Ao apontar a figura destes primeiros mediadores da linguagem, julgo interessante considerar a sua atuação como agentes essenciais de um complexo processo que se distribui nos níveis linguístico, cultural e cognitivo, dos quais se percebe a definição de competências em diferentes dimensões. Além do que, segundo Fonseca (2005 p. 13), em nota de rodapé,

Para o recrutamento e formação dos intérpretes eram seguidas várias estratégias, pressuposta a conversão ao cristianismo: fazer cumprir penas de degredo, como forma de povoamento; acolher na Metrópole nativos a fim de receberem a necessária educação literária; e, reciprocamente, enviar para as novas terras meninos órfãos de forma a habituar as populações ao convívio com o português.

Esta descrição sobre as funções dos intérpretes reforça a atuação estratégica e política, ambas implicadas na sua formação e seleção. Percebe-se que então existiam determinações prévias, uma espécie de planejamento de seleção que levava em conta pré-requisitos como, ser cristão, ter metas a atingir com relação às funções e competências – aplicar penas de degredo, acolher nativo e promover educação literária, etc.

Evolutivamente, a partir da segunda metade do século XVI, os línguas “ganham nova patente – cabos de entrada – nomeados pelas autoridades locais para auxiliar nas expedições oficiais, participar na construção de estradas, postos telegráficos, serviços públicos e contato com

os índios bravios” (Wylter, 2003 *apud* Pinheiro, 2014, p. 89). Esta atuação conferia aos intérpretes o *status* de embaixadores e a competência esperada projetava-se para além do domínio da língua. Aqui cabe uma referência aos fatores controladores da Tradução, exógenos ao texto e oriundos de regulagens, manipulações contextuais de natureza política, ideológica como descreve Lefevere (2007, p.34) “algo próximo dos poderes (pessoas, instituições) que podem fomentar ou impedir a leitura, escritura e reescritura (...)”. Esperava-se que os intérpretes exercessem eficazmente a persuasão dos viajantes, e que detivessem conhecimentos geográficos. Percebe-se na descrição de suas funções, a perspectiva política e ideológica de sua ação mediadora. Um aspecto que contribuiu para a gradativa obsolescência dos intérpretes, foi a expansão da língua geral. Outras consequências previsíveis foram o desaparecimento de línguas nativas e o monolinguismo em língua geral.

Os intérpretes retornariam ao cenário político-linguístico em 1808 quando o domínio Napoleônico em Portugal a partir de 1807 fez valer o Bloqueio Continental⁴¹ e colocou Portugal em uma situação politicamente delicada em frente à Inglaterra com quem as relações haviam se solidificado ao longo dos séculos XVII e XVIII⁴² e de quem Portugal dependia, inclusive para as comunicações marítimas com o Brasil. A solução de transferir a corte portuguesa para o Brasil foi a medida cabível para a manutenção da monarquia portuguesa e, assim, o Brasil passaria de forma repentina à sede da coroa e se efetivaria a “abertura dos portos às nações amigas”. Uma situação de estratégia política que certamente viria refletir-se linguística e culturalmente no Brasil.

Oliveira (2006, p. 69) afirma

Nesse conturbado contexto, um dos postos mais estratégicos para a [sobrevivência da coroa portuguesa] era o de Intérprete e Tradutor de línguas estrangeiras, cargo de suma importância num país que acabava de abrir seus portos às “nações amigas”, principalmente à inglesa. No entanto, de seus ocupantes eram requeridas habilidades – tais como o entendimento auricular e a fala – que não correspondiam ao modo como as Línguas Vivas eram oficialmente ensinadas no período, uma vez que, de acordo com a legislação

⁴¹ O Bloqueio Continental foi assinado por Napoleão Bonaparte em 1806, em Berlim e tinha o intuito de fragilizar a economia da Grã Bretanha induzindo-a a um acordo com a França. Este acordo era crucial para a França considerado o avanço da Revolução Industrial na Inglaterra e a necessidade que a França tinha dos produtos ingleses. (Azeredo, 2009, p. 11-15).

⁴² Após o final da União Ibérica (1580-1640), o país caíra sob a dominação da Inglaterra. A relação Portugal-Inglaterra viria a consolidar-se ao longo dos anos, especialmente após a assinatura do Tratado de Methuen ou dos Panos e Vinhos, 1703 (Couto, 1997).

referente à matéria, seu conhecimento se fazia necessário apenas como instrumento de acesso a Compêndios escritos em Francês ou Inglês

Neste trecho, além de observarmos o deslocamento do foco prioritário da Tradução da habilidade de leitura em língua estrangeira para as de compreensão e produção oral, percebe-se, também, que eram postas em condição de marginalidade quaisquer outras línguas que não representassem efetivo benefício comercial aos governantes. Ressalta-se a superioridade das línguas com registo escrito sobre as ágrafas e se consolida a trajetória de empobrecimento das línguas vernáculas no Brasil com consequente retrocesso dos processos tradutórios que no século XVI foram relativamente evidenciados.

3.2.3 Tradução no Brasil e Amazônia

Antes de situar a Tradução no contexto amazônico, percorro preliminarmente um enquadramento de âmbito mais alargado da Tradução no Brasil e seu breve histórico em perspectivas prática e teórica.

Seguindo um movimento bastante familiar dentro do panorama global, a Tradução no Brasil inicia-se pela experiência propriamente dita e com foco no produto. Um fazer desprovido de formação teórica de base ou de reflexões críticas sobre seu percurso histórico, modalidades ou sobre os meandros do processo em si. A realidade atual que se desenrola a partir de 1990, em âmbito internacional apresenta evidências de que a atividade de Tradução é absolutamente imprescindível para que se concretizem transações comerciais, avanços da ciência e circulação de sua produção ou contatos entre nações e culturas. As agregações em blocos de interesse econômico comum como NAFTA, APEC, MERCOSUL, União Europeia, Pacto Andino, UEAA entre outros, deixam patente a inevitabilidade das interações entre nações, ainda que em âmbito comercial. Com outros objetivos, surgem a cada momento, novas formas de associação entre países seja pelos projetos educacionais, humanitários e interculturais como o iEARN Collaboration Center ou os *Top Healthcare and Medical Programs*.

Deduz-se disto uma necessidade crescente de profissionais que mediem este contato. A esta realidade, acrescenta-se o fato de ser a Tradução uma atividade que possibilita a contratação e execução remota de serviços e ações, justificando a crescente proliferação de oportunidades nos ambientes virtuais. Exemplos do alargamento do setor como atividade produtiva estão disponíveis na forma de empresas que se destinam a realizar trabalhos de Tradução de forma profissional e abalizada. Citamos alguns destes casos prontamente localizados por busca virtual.

A *Brasil Traduções*⁴³ promete serviços de alta qualidade em diversas áreas e com tradutores nativos. Oferece traduções nas áreas jurídica, financeira e marketing. Divulga seu investimento em pesquisa, disponibiliza glossário⁴⁴ especializado e justifica sua opção por um quadro de profissionais nativos partindo da premissa filosófica de que “Um tradutor deve traduzir apenas para sua língua materna. Um tradutor brasileiro não deve traduzir para o inglês, e vice versa”. A *Lionbridge*⁴⁵ oferece serviços profissionais de Tradução e localização, marketing global, Tradução de *sites*, engenharia de conteúdo global, serviço de intérprete, etc. A Lionbridge intitula-se a maior empresa de localização do mundo “...combina a expertise linguística e os recursos operacionais necessários para engajar o consumidor global e exercer o maior impacto possível”. Propaga ter “um modelo operacional global, uso de tecnologias flexíveis e profundos conhecimentos culturais...cria meios para as marcas gerarem relevância local em escala global”. A *Terralingua*⁴⁶ apresenta seu *site* em língua inglesa, mas com escritório em Porto Alegre – BR, oferece *expertise*, credibilidade e agilidade. Apresenta-se como empresa de Tradução e localização, certificada pela ISO 9001:2008, para produtos de Tradução técnica e juramentada. Promete um seguro de qualidade linguística da LISA *Quality Control Method*. Infinity Tradução, Poliglota Brasil, Lingo24 são outros exemplos desta longa e variada lista de fornecedores disponíveis a um simples *click*.

Além disto, a existência de sindicatos como o SINTRA – Sindicato Nacional de Tradutores, associação ABRATES – Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes, são elementos palpáveis do aquecimento do campo. Em 2012, uma edição especial da Revista Língua Especial: Tradução e Linguagem da Editora Segmento, dedicou espaço para tratar da atividade tradutória no Brasil e no mundo, refletindo a importância crescente do segmento para a cultura e economia das nações. Ainda que tratando do tema em superficialidade, por meio de linguagem jornalística e de forma bastante panorâmica, esta edição publicou alguns “*rankings*” tendo como fonte de informação o *index translatorium* da UNESCO⁴⁷. Destaco a posição da língua portuguesa e do Brasil em algumas destas listagens.

Quadro 11: Posição da língua portuguesa e do Brasil em *rankings* de Tradução

<i>Ranking</i>	Consulta em 2012	Consulta 2016
----------------	------------------	---------------

⁴³ <http://www.brasiltraducoes.com.br/>

⁴⁴ <http://www.fastrad.com.br/glossword/>

⁴⁵ <http://www.lionbridge.com/pt-br/>

⁴⁶ <https://www.terralingua.com.br/>

⁴⁷ <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?lg=0>

Línguas para as quais mais se traduz	9º lugar	8º lugar
Línguas das quais mais se traduz	18º lugar	18º lugar
Países que mais traduzem	15º lugar	2º lugar
Editoras/ grupos brasileiros que mais publicam traduções	<ol style="list-style-type: none"> 1. Record 2. Nova Cultural 3. Paulinas 4. Companhia das Letras 5. Campus 6. Circulo do Livro 7. Tecnoprint 8. Abril Cultural 9. Vozes 10. Rocco 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Record 2. Nova Cultural 3. Paulinas 4. Companhia das Letras 5. Campus 6. Circulo do Livro 7. Tecnoprint 8. Abril Cultural 9. Vozes 10. Rocco
Línguas mais publicadas no original	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inglês 2. Francês 3. Alemão 4. ... 5. Português 18º lugar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inglês 2. Francês 3. Alemão 4. ... Português 6º lugar

Fonte: Revista Língua Especial: Tradução e Linguagem, Segmento, 2012.

Resguardadas as limitações de dados estatísticos desta natureza, tem-se situações interessantes sobre as quais vale refletir. O Brasil, no espaço de quatro anos, avançou uma posição em termos de língua para a qual se traduz. Isto indicia tanto que há maior sensibilização sobre a necessidade de compartilhar temas produzidos e publicados em outras línguas, quanto o avanço da atividade tradutória para a língua portuguesa como língua alvo. Em se tratando de língua-fonte, língua original de produção, não se observou nenhum avanço da língua portuguesa. Um crescimento extraordinário que impulsiona do 15º ao 2º lugar é observado em relação a posição do Brasil no que se refere aos países que mais traduzem. Este dado pode conter elemento revelador do potencial da atividade tradutória em termos comerciais e formativos. Transparece que o Brasil, independente de para qual língua alvo (se de uma língua estrangeira para o Português ou em sentido inverso), tem traduzido em escala acelerada, dado a partir do qual se infere uma demanda expressiva por qualificação profissional. Outrossim, percebe-se que a publicação em língua portuguesa cresceu de forma expressiva, sinalizando que há conteúdo a ser traduzido para outras línguas de circulação.

Na esfera acadêmica, detalharei referências no capítulo dedicado à formação em Tradução, mas utilizo como âncora para esta incursão retrospectiva no contexto nacional o livro “Os Estudos de Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI” produzido por Andréia Guerrini, Marie-Hélène Catherine Torres e Walter Carlos Costa em 2013 que materializaram um projeto de compilação e descrição de experiências em que constroem um panorama nacional brasileiro dos

Estudos da Tradução e a partir do qual optei por selecionar dois artigos bastante ilustrativos. Destaco o capítulo de autoria de Maria Lucia Vasconcellos vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina - *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI: Com UNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução?* no qual a autora procura dialogar com as perguntas geradoras do I Encontro Intermediário do GTTRAD – GT de Tradução da ANPOLL realizado em agosto de 2009, “o que éramos ontem?”; “o que somos hoje?”; “o que queremos ser amanhã?”; “o que nos une como área?” “o que nos separa em cada uma de nossas subáreas?”; “qual o ônus e o bônus desse esforço para manter uma unidade?”; “quais os custos e benefícios de uma política de centrimento disciplinar num campo de vocação interdisciplinar?”. Estes questionamentos provocativos de uma reflexão tão abrangente têm como cerne discutir e resgatar discursos docentes a respeito da identidade e expansão disciplinar de um campo ainda bastante novo no cenário acadêmico brasileiro.

O outro capítulo da mesma obra que destaco, *Os Estudos da Tradução nos programas brasileiros de pós-graduação* de autoria de Cristina Carneiro Rodrigues, vinculada à Universidade Estadual de São Paulo – São José do Rio Preto, aborda a consolidação dos Estudos da Tradução como área de concentração ou linha de pesquisa. O estudo que parte de dados iniciais gerados pelas pesquisadoras Adriana Pagano e Maria Lucia Vasconcellos analisa o aumento gradativo de teses e dissertações (Pagano e Vasconcellos, 2003) e cruza estas informações com as produzidas por Frota (2007) no intuito de confirmar se os avanços sinalizados no campo da Tradução como disciplina obtiveram reconhecimento institucional no Brasil. Por se tratar de um olhar educacional, remeto as reflexões mais aprofundadas ao capítulo sobre formação.

No espaço amazônico, de forma análoga ao resto do país, o percurso da Tradução é ainda mais breve se considerarmos os aspectos de legitimação acadêmica e de produção científica dentro desta temática. Historicamente, como já referi anteriormente neste trabalho, as especificidades do *lôcus* amazônico sugerem processos tradutórios datados de períodos remotos e pré-coloniais evidenciados pelas relações travadas entre nações falantes de diferentes línguas dentro do espaço geográfico reconhecido como Amazônia Legal. A atividade tradutória expressou-se então como evento ecológico e naturalmente manifesto nas interações intertribais ou impositivo e desqualificador nas relações de dominação colonial. A figura dos “língua” são a referência oficial de mediação tradutória de que se tem notícia.

O gradativo apagamento das características multilíngue e multicultural da Amazônia por razões etnocêntricas transferiu a mediação linguística para um polo exterior. Em outras palavras, digo que a atividade de mediação linguística, que seria em tese uma consequência precípua das

especificidades do *lócus*, deslocou essa competência para outros espaços e outros agentes executores. Acompanhou-se assim, um desenvolvimento da Tradução na Amazônia, dependente de atuações estrangeiras. A Amazônia, por suas riquezas naturais, tem sido, por muitas décadas, alvo dos olhares externos e sediado eventos de porte internacional como a CONFINTEA VI ⁴⁸ (UNESCO); O Fórum Social Mundial ⁴⁹; O Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida ⁵⁰ realizados em Belém do Pará no ano de 2009, que são escassos exemplos de uma lista significativa e crescente de eventos nas mais diversas áreas e estados da Amazônia. Entretanto, o suporte de mediação linguística tem sido em sua expressiva maioria importado de capitais do sul e sudeste do país, especialmente, no que tange os trabalhos de interpretação de conferências. A falta de profissionais locais com formação que os credencie para estas atuações, é a meu ver, a causa maior desta constatação.

Na esfera acadêmica, já é percebida uma sensibilização mais contundente da necessidade da atividade tradutória, mais evidenciada pela pressão externa de inserção global, de parcerias institucionais, de visibilidade de produção científica que permita o trânsito de docentes e discentes do que de fato por uma reflexão interna que pense as questões contextuais e possibilidades outras favorecidas pela Tradução. É, entretanto, um processo ainda embrionário, com iniciativas pontuais e desarticuladas que discutimos também no capítulo seguinte.

⁴⁸ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>

⁴⁹ <http://www.fsm2009amazonia.org.br/>

⁵⁰ <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/noticias/ifam-participa-da-confintea-brasil-6-seminario-internacional-de-educacao-ao-longo-da-vida-e-balanco-intermediario-da-vi-confintea-no-brasil>

4 FORMAÇÃO EM TRADUÇÃO

There is no such thing as a perfect, ideal, or 'correct' translation. A translator is always trying to extend his knowledge and improve his means of expression; he is always pursuing facts and words.

Peter Newmark

O capítulo anterior deste trabalho buscou fomentar a conscientização sobre a importância de analisarmos a Tradução a partir de variados olhares, aspecto este que remete à valorização da formação de tradutores de modo geral e de forma centralizada no locus investigativo – Amazônia Legal. A formação de tradutores na região amazônica constitui um dos pilares centrais desta tese e é aqui analisada por meio dos currículos dos cursos superiores contidos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) tratados como estruturas sensíveis às influências dos contextos sociolinguístico, cultural e geográfico (Figura 01). Este currículo é observado inicialmente na sua composição interna em relação ao foco central da Tradução e, em seguida, seus constituintes – as disciplinas – são analisadas em interrelação com o construto das subcompetências tradutórias. A decomposição da competência tradutória em subsistemas propicia análises mais precisas e melhor situadas, bem como favorece a percepção de sua manifestação dentro das estruturas curriculares (Fig. 06). São – o currículo e a atomização da competência tradutória – estruturas concebidas neste trabalho de pesquisa como sistemas interdependentes, complexos, abertos e adaptativos. Neste capítulo, dedico-me à reflexão e à construção de hipóteses sobre a face pedagógica da Tradução com implicações na estruturação dos cursos de formação de tradutores. Para isto, busco inicialmente a compreensão do termo ‘currículo’ e de temas relacionados como a dinamicidade de sua concepção, a qual focalizo em perspectiva evolutiva até um panorama pós-moderno; as interferências dos conceitos de multiculturalismo, a noção de ecologia das línguas

(Fill & Mühlhäusler, 2001; Haugen, 1972; Mora, 2014, Couto, 2013;), de interculturalidade (Bennet, 1993; Gomes, 2007; Robinson, 2003) e os princípios da Teoria da Complexidade buscando a relação destes construtos entre si e inseridos no contexto da Tradução.

Pensar em currículo, ou seja, na estrutura curricular em suas diversas dimensões, demanda ponderação extremamente intrincada sobre a rede de múltiplos conceitos e fatores nele entretecidos como por exemplo os objetivos educacionais, a seleção de conteúdos e a ideologia subjacente à sua seleção, a “legitimidade” destes conteúdos e das suas fontes, métodos e estratégias por meio das quais tais conteúdos serão ensinados ou construídos e avaliados, os meios materiais e imateriais envolvidos (infraestrutura física, humana e financeira). Além disto, estão infiltrados na estruturação dos currículos formativos, a noção de cultura e a autopercepção dos agentes do processo educativo em seu local e tempo histórico. Assim, pensar em currículo é considerar estes fatores em condição dinâmica e transitória. Esta convicção de condição efêmera leva-me a apresentar algumas tentativas de conceituação e compreensão etimológica e social do termo.

4.1 Currículo: conceito, evolução e dinâmica sistêmica

Reuni os aspectos *conceito, evolução e dinâmica sistêmica* no mesmo subtítulo para construir a base reflexiva deste capítulo, a partir do que se entende do termo, do caminho epistemológico percorrido evolutivamente pelo currículo segundo suas bases teóricas e da forma como seus componentes estruturais relacionam-se dinamicamente entre si e com as subcompetências tradutórias – o enfoque desta pesquisa. A abordagem destas interrelações desenvolve-se discursivamente de forma entrelaçada no texto, no qual dialogam conceitos das áreas da Educação e dos Estudos da Tradução.

4.1.1 Evolução conceitual

Visando chegar a um conceito de currículo que orientasse meus propósitos investigativos, constatei que a literatura é profícua na produção de hipóteses de definição⁵¹. Forquin (1993, 2000), Goodlad et al (1979), Hamilton (1992), Kelly (1981), Moreira (2001), Sacristán (2000), Silva (2000, 2005) e Yamamoto e Romeu (1983) compõem uma reduzida amostra do grupo de pesquisadores que apresentam distintas propostas de definição. Tal qual uma vasta gama de

⁵¹ Comento a sutil diferença entre ‘conceito’ e ‘definição’ onde o primeiro procura delimitar o termo a partir de sua essência e do ponto de vista de sua localização e em relação com o contexto (portanto, diâmico) de onde emerge, e o segundo pretende uma visão mais estabilizada do termo de natureza endógena e “pretensamente universal” e toma por base a especificidade do objeto.

outros termos atribuídos a processos e artefatos sócio culturais produzidos pelo homem, “currículo” é, dentre eles, um termo polissêmico que concentra dimensões variadas – social, política, econômica e cultural, além de uma complexa rede de subconceitos inseridos, sendo, de fato, inalcançável o consenso terminológico, universal e desvinculado de uma teoria específica ou de uma localização espaço-temporal. Conotações semânticas do termo e que compartilham aspectos em comum incluem as expressões: “base curricular”, “programa de curso”, “atividades pedagógicas”, “conteúdo a ser aprendido”, “seleção de conteúdos”, entre outros. Tal amplitude e a consequente necessidade de delimitação geraram por parte da UNESCO a publicação de um glossário com mais de duzentos e cinquenta termos correlatos ao universo semântico de “currículo”. *O Glossary of Curriculum Terminology*⁵² (UNESCO, 2013) compila em ordem alfabética “*curriculum-related terminology*” em uma tentativa de reunir referências válidas e aplicáveis ao uso amplamente difundido do termo tanto em esferas especializadas quanto nas do uso comum.

Explica a introdução do Glossário,

The main purpose of the UNESCO IBE Glossary of curriculum-related terminology is not to establish standard universally applicable definitions. Rather, it is intended to be a working reference tool that can be used in a range of activities and help to stimulate reflection among all those involved in curriculum development initiatives. (UNESCO, 2013)

Dentre as definições produzidas pelos autores supracitados, selecionei algumas que apresentam nuances importantes para este estudo. A definição proposta por Hamilton (1992, p.10), por exemplo, tem uma preocupação etimológica. O autor alega que o termo *curriculum* tem origem latina significando ‘pista ou circuito atlético’ e está associado com as noções de ‘ordem como sequência’ e ‘ordem como estrutura’, sugerindo, desta forma, uma noção de sistematização, linearidade e evolução em direção às metas. Gimeno Sacristán (2000) reitera a questão etimológica e acrescenta a noção de ‘objetivo’ e de ‘desenvolvimento a ser promovido’ pelo currículo. Sacristán aponta para o termo de origem – a palavra latina *currere* – e seu significado relativo à carreira, um percurso a ser atingido. Para Sacristán, o currículo é considerado o ‘recheio’ do percurso formativo, o conteúdo que conduzirá ao progresso do sujeito via processo de aprendizagem.

É possível relacionar as visões de Hamilton e Sacristán com o que ocorre nas estruturas curriculares dos projetos pedagógicos em geral, incluindo os projetos dos cursos de Tradução, os quais apresentam de forma sequencial e hierárquica a disposição das disciplinas tal como

⁵² Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/drafts/IBE_curriculum_glossary_final.pdf

apresento na figura 10. Em razão da eminente necessidade de ampliação do conceito em causa, para a própria compreensão de sua envergadura nesta pesquisa, aponto também a proposta conceitual de Forquin (1993, p.22), o qual afirma que o termo inglês *curriculum* extrapola ‘uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa’ para designar uma ‘abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos’. A definição de Forquin denuncia uma preocupação com a forma ressignificada do termo, com a tradução dele em uma cultura-língua específica, mais do que com a busca da origem deste termo e sua concepção semântica primeira e generalizada.

Em percepção distinta, com ênfase na concepção de seletividade contida no termo, isto é, com base na noção de dominação de determinado grupo social e contemplando o sentido ideológico, Silva (2005) define currículo como sendo “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (Silva, 2005, p. 15). O autor alega que uma proposta curricular tem intenções pré-estabelecidas por um determinado grupo social, constituindo-se desta forma, uma expressão política deste grupo, e que as teorias educacionais mais amplas estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (Silva, 2005, p.13). Refletindo sobre esta acepção e a trazendo diretamente aos objetivos do presente estudo, robusteço a ideia de que concepções ideológicas podem e, muito provavelmente, justificam, ainda que parcialmente, o hiato existente entre a relevância dos Estudos da Tradução e as possibilidades de formação nesta área dentro da circunscrição da Amazônia Legal - contida na terceira hipótese desta tese – *Existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região* – mas considero também que esta lacuna pode estar relacionada com a limitada percepção, um despertar ainda não constatado sobre as oportunidades que os Estudos da Tradução enredam e a sua potencialidade em termos de desenvolvimento humano nos âmbitos intelectual e social em função de uma noção ainda limitada do que é Tradução e por fim com a carência de profissionais qualificados na área.

No âmbito da formação de tradutores, a visão de Silva (Op. cit.) suscita ainda hipóteses de que a concepção implícita de Tradução articula-se de forma relativizada e ideológica com o currículo, justifica as seleções de conteúdo e os recortes que se manifestam nas engenharias curriculares. De forma mais transparente, isto significa dizer que a prática tradutória pode ser concebida em maior ou menor intensidade dentro de um currículo, como uma ferramenta de poder mercadológico, como um processo mental individualizado, como um mecanismo de conversão linguística mais orientado para as potencialidades intratextuais, como resultado de

condições historicamente explicáveis, como ação de manipulação ideológica, como ato comunicativo e propiciador de interações sociais interculturais, entre outras tantas possibilidades de abordagens da Tradução. Estas tendências, embora complementares e não excludentes, indiciam o peso e a densidade das subcompetências a serem desenvolvidas nos cursos, aspectos estes que podem ser percebidos nas disciplinas ofertadas e cargas horárias a elas atribuídas.

Visualizo por meio desta proposta analítica, um panorama de hierarquização alternada de prioridades mobilizadas por circunstâncias contextuais que admitem o redimensionamento alternado das células (disciplinas e subcompetências) de acordo com as prioridades implícitas ou explícitas nos PPC. Diacronicamente, é possível perceber que as diferentes concepções de currículo sempre estiveram atreladas a “teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, às teorias de aprendizagem e de ensino” (Silva, 2006). No século XVII, o currículo esteve relacionado à atividade escolar, métodos e controle sobre o “conteúdo adequado” a ser ensinado. As noções contemporâneas de currículo estão relacionadas à construção de saberes por vias interdisciplinares, desenvolvimento de criticidade, valores éticos e morais, identidades, e transformação social. Além do estímulo à construção e reflexão sobre a individualidade, as estruturas curriculares da atualidade propõem-se a estimular o crescimento intersubjetivo utilizando metodologias e estratégias sociointerativas. Olhando de um panorama mais amplo em direção ao particular, reporto-me a Kiraly (2000), por exemplo, que desenvolve estudos sobre a formação de tradutores em perspectiva socioconstrutivista e aborda o desenvolvimento das competências e subcompetências tradutórias a partir de dois prismas fundamentais: *translation competence* e *translator's competence*. Relaciona a primeira com aspectos formativos do conhecer como ‘fazer em termos linguísticos e culturais’, habilidades textuais e discursivas, saberes e que localizaríamos essencialmente inseridos nas subcompetências ‘bilíngue’ e ‘saber sobre Tradução’ propostas pelo grupo PACTE da Universidade Autónoma de Barcelona. A segunda não se relaciona *a priori* à ‘correção’ da transposição de sentidos, discursos ou palavras, sentenças ou textos, mas sim às habilidades para utilizar recursos, ferramentas e informação para criar ‘bons’ textos comunicativamente e colaborativamente (Kiraly, 2000, pp. 28-30). Os estudos desenvolvidos por Dorothy Kelly (2005, 2008), que também abordam a Tradução sob a perspectiva pedagógica, trazem reflexões sobre a formação dos docentes que atuarão nas licenciaturas, isto é, dedicam-se às competências que devem ter os docentes que formarão futuros tradutores. Esta é uma perspectiva que tem implicações nas problematizações que proponho e que serão referidas na análise dos dados.

De modo geral, é possível perceber que os princípios da competência em Tradução (*translation competence*) encontram-se refletidos nos discursos dos projetos pedagógicos

institucionais dos cursos, os quais englobam amplo planejamento destes programas, de forma comparativamente mais acentuada em relação aos princípios da competência do tradutor. Estruturalmente, os currículos de cursos superiores no Brasil apresentam, em regra, roteiros de elaboração que enfatizam os fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos e acompanharam as mudanças paradigmáticas que se sucederam historicamente em relação à elaboração dos projetos pedagógicos e dos currículos nelas apresentados. Tais mudanças explicam-se por meio das diferentes teorias que passo a delinear no intuito de ampliar a percepção sobre os elementos norteadores dos cursos de formação em Tradução no Brasil.

4.1.2 Do modelo tradicional ao modelo pós-crítico

A concepção teórica de currículo tem sua evolução traçada com origem em uma noção de neutralidade, objetivos precisos, procedimentos e métodos pré-determinados e resultados rigorosamente mensuráveis (Silva, 2005). Esta concepção positivista, de origem anterior à década de sessenta, é designada por Silva como *currículo tradicional* e implica compreensão de processos educacionais precípuos do ensino – avaliação, didática, ordenação de conteúdos, relação professor aluno, planejamentos, metodologias de ensino, centralização do processo ensino-aprendizagem, filosofia e objetivos do Projeto Pedagógico – de forma igualmente e compativelmente tradicionalistas. Doll *et al* (2005) fazem considerações críticas sobre este currículo “modernista”, funcionalmente fechado, baseado em metas enrijecidas e que desconsidera experiências prévias e diversidade dos alunos. Pym (2009), no âmbito da Tradução, também se ocupa do tema em defesa da discussão sobre a valorização das experiências individuais, por vezes não necessariamente científica, na formação de tradutores e problematiza esta mais-valia no processo formativo.

Translator training can take many forms. A great deal is learnt on the job, from superiors, colleagues, reviewers and clients, or otherwise through trial and error. The vast majority of professional translators in the world have probably had no training in translation beyond such experience, and the value of experience is thus not to be underestimated. That would be the most primary level of training (Pym, 2009, p.1).

Um aspecto digno de atenção é que, de forma universalizada, a estruturação dos projetos pedagógicos segue esta tendência linear, arquitetando-se para atingir fins pré-determinados e previstos de forma bastante detalhada. A noção de currículo aberto discutida por Sacristán (1996, 2000) e sistêmico, conforme apresenta Graves (2000) ainda não imprimiram marcas sensíveis nas

estruturas curriculares vigentes, ainda que sejam consideradas as possibilidades garantidas e legitimadas de ajustes periódicos nos PPC, visando sua atualização e adequação⁵³.

Consecutivamente à noção tradicional, surge a percepção crítica de currículo a qual questiona as desigualdades reproduzidas pelo modelo anterior e passa a valorizar os processos ideológicos subliminares privilegiando a compreensão dos papéis sociais hierarquicamente dispostos na dinâmica social. Segundo Silva (2005), o *currículo crítico* tem por base a cultura dominante e a ideologia que o subjaz, sendo importante perceber qual a função dele e a intencionalidade do elenco de conteúdos (destinados à transmissão às futuras gerações) que o determinam. Referenciais internacionalmente significativos desta orientação teórica são Apple e Giroux nos Estados Unidos da América; Althusser, Bourdieu e Passeron na França; Paulo Freire Saviani e Libâneo no Brasil.

A visão crítica de currículo é um sustentáculo importante para reflexão sobre os componentes curriculares que constituem as engenharias dos cursos e foi postura adotada para este trabalho. Apesar deste estudo não visar a exploração do direcionamento essencialmente político que se encontra na base da concepção crítica, o que implica dizer que não está entre os objetivos centrais desta tese analisar ou buscar a compreensão ideológica do “porquê” tais componentes podem ser priorizados em detrimento de outros do ponto de vista do sistema político-econômico, esta percepção crítica traz sem dúvidas seu contributo à compreensão do todo que busco de forma dialógica. Viso, acima de tudo, compreender através desta seleção de componentes curriculares – as disciplinas – as competências pretendidas a serem desenvolvidas em um curso de formação em Tradução levando em conta a inserção dos cursos em seus contextos sociolinguísticos, culturais e geográficos (utilizando como referência as subcompetências propostas e definidas pelo Grupo PACTE). Isto porque, apesar do discurso contido nos PPC e das descrições de competências pretendidas para os seus egressos, as seleções de disciplinas e cargas horárias e, até mesmo das bibliografias, são por vezes, discrepantes de seus propósitos expressos.

Em momento histórico ainda mais recente, no limiar do século XXI, constrói-se uma outra concepção de currículo ancorada nas teorias pós-críticas segundo as quais constituintes como conhecimento, poder, gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade e multiculturalismo emergem e são menosprezadas ou desvalorizadas como resultado das construções curriculares. Esta perspectiva fundamenta-se no pós-estruturalismo, opõe-se à depreciação do desenvolvimento cultural e histórico de determinados grupos étnicos, questiona o conceito de

⁵³ Os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) realizam a função de atualização periódica dos PPC nas diversas instituições. Tais ajustes são periodicamente avaliados pelo Ministério da Educação por meio de suas equipes de avaliação *in loco*.

verdade e a forma pela qual este conceito é construído. Sob esta ótica me é possível perceber os processos de dominação centrados em fatores como etnia, gênero e sexualidade e a valorização do discurso que concebe a realidade por meio dos processos linguísticos de significação.

Fonseca (2009, p.63) afirma

a visão pós-crítica distingue o currículo como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas que, por vezes, se imiscuem com o estabelecido, regulamentado e autorizado.

A tendência pós-estruturalista de currículo transparece também no texto *Becoming a Translator* (Robinson, 2003, pp. 189-190) quando o autor questiona a nossa falaciosa intuição de que somos capazes de compreender os diferentes discursos identitários ‘lidos’ a partir de nossa própria visão de mundo e que podemos traduzi-los de modo inquestionável. Assim supondo, a visão pós-crítica de currículo é uma linguagem que nos transmite significados e intenções, as quais por vezes, abrem ou restringem, prescrevem ou descrevem, encapsulam ou fazem interagir, incluem ou excluem, resistem ou dinamizam os elementos internos (do currículo) em relação aos externos, não de forma polarizada, mas de forma contínua e oscilante.

No quadro a seguir, apresento esta sistematização tri-direcional da teorização sobre o currículo proposta por Silva (*ibidem*) realçando os principais enfoques de cada tendência.

Quadro 12: Teorias do currículo segundo Silva (2005)

Teorias	Características
Teorias Tradicionais	Centram-se nos processos de ensino-aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Metas pré-determinadas. Desvios são indesejáveis.
Teorias Críticas	Centram-se na dimensão ideológica, na reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência.
Teorias Pós-Críticas	Enfatizam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte : Silva (2005, pp. 15-17)

Quando me refiro a uma dinâmica oscilante destes direcionamentos teóricos, busco respaldo no fato de os discursos gerais dos projetos pedagógicos estarem inseridos em uma teoria (muito provavelmente: crítica ou pós-crítica) e suas matrizes disciplinares e ementários apontarem para outra direção – fato este que eu chamaria de uma transição paradigmática. Em

outra situação, os mecanismos avaliativos dos processos de ensino-aprendizagem declaradamente formativos nos textos do projetos, encontram-se, na prática, efetivamente sob os princípios de outra concepção teórica discrepante, positivista e somativa – fato que eu designaria como uma hesitação dos princípios epistemológicos. Ao pensar nesta questão avaliativa relativa ao ensino-aprendizagem nos cursos de Tradução, as quais geram a progressão dos alunos dentro dos percursos formativos, a situação complexifica-se consideravelmente, pois a avaliação de processos tradutórios comporta especificidades incontestes e ainda bastante controvertidas (Hatim and Mason 1990; House, 1997; Greenall, 2013; Maier, 2014). Acredito que esta característica de flutuação entre discurso, descrição das ementas, bibliografias sugeridas e sistemas avaliativos propostos é comum aos processos transitórios em que existe uma pulsão de natureza sociointelectual em direção à evolução epistemológica, abrangência, acolhimento, aceitação das diferenças e humanização dos saberes científicos, mas que (por outro lado) confronta-se com a práxis que efetivamente resiste nos patamares confortáveis do que já está estabelecido, do que já é conhecido, daquilo sobre o que se tem maior controle.

Assim, as reproduções-migrações-importações de programas de cursos de Tradução já consolidados e de reconhecida qualidade para contextos de características muito diversas corroboram um continuísmo ideológico e um entrave ao real avanço e propriedade dos programas.

A concepção pós-crítica me respalda neste trabalho, entre outras coisas, para a compreensão sobre o multilinguismo e o multiculturalismo existentes no Brasil, concentradamente na Amazônia; a presença-ausência de conteúdos nos cursos de formação que estejam de alguma forma relacionados às línguas indígenas e à outras comunidades tradicionais; os discursos que são construídos sobre a realidade; e a correspondência destas construções com os fatos observados. Destarte, conduz-me ao exercício de uma consciência ecocrítica que compreendo que deva subsidiar a ação tradutória no tipo de contexto focalizado neste estudo.

4.2 Currículo sistema aberto

Meu interesse previamente exposto nesta tese consiste na reflexão sobre o currículo como uma estrutura fluida e dinâmica, sistêmica e complexa, aberta e adaptativa, integrada por componentes que são subsistemas do universo maior. Reconheço que as ponderações envolvendo a questão curricular demandam entendimento dialético, plural que se ancora em princípios da complexidade e da multirreferencialidade. Neste estudo, centro-me nos pressupostos da complexidade e, com este propósito, menciono Pascal (*apud* Morin, 1999 p.90)

Portanto, sendo todas as coisas causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e mantendo todas um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes.

O pensamento de Blaise Pascal resume o cerne de toda a concepção de interdependência sistêmica que se manifesta internamente nas estruturas curriculares e em sua interrelação com o contexto. Martins (2004) complementa

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por trás da ideia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (p.31-32).

Estas duas citações reúnem olhares complementares que se coadunam com o objeto de estudo desta tese ao abordarem, respectivamente, a dinâmica dos sistemas complexos e abertos e a importância da permeabilidade do contexto viabilizando a troca de substância e a transformação destes sistemas e seus funcionamentos. A citação de Martins insere o currículo nesta perspectiva. Destaco, ainda, que a permeabilidade referida não representa meramente um fluxo bilateral, um trânsito de informações que mudam de lugar. Diferente disto, ao transitarem entre sistemas distintos estas informações provocam seus desequilíbrios, transformações e consequentemente os impulsionam à adaptação, reequilíbrio e transformação de seus elementos e seus modos de funcionamento. Para além de uma adaptação ao novo, que seria um movimento de assimilação, ocorre uma transfiguração, uma modificação como fruto da reação provocada. Acrescento a estas visões a noção já referida de ‘rizoma’ que dialoga e harmoniza-se com estes fundamentos (figura 10).

Olhar o currículo como um sistema aberto é alinhar-se às demandas de nosso contexto contemporâneo em constantes e aceleradas transformações resultantes dos processos de comunicação fomentados pela tecnologia, em grande parte. A Comissão Europeia afirma

In the future, individuals will be called upon to understand complex situations, which will change in unforeseeable ways, but which advances in science should nevertheless make it easier to control. They will also be confronted with an increasing variety of physical objects, social situations and geographical and cultural contexts. In addition, they will have to contend with a mass of

fragmentary and incomplete information open to varying interpretations and partial analysis.” (The European Commission, 1995, p.9).⁵⁴

Embora estes princípios pareçam ser demasiado lógicos, suas evidências práticas não transparecem com a mesma nitidez. Similarmente, reafirmo que apesar das concepções teórico-filosóficas contemporâneas já conduzirem a uma atitude pós-crítica em relação aos currículos – fato este que se constata nos textos dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, inclusive nos de Tradução – as evidências encontradas nos dados da realidade estudada demonstram que a noção de currículo encontra-se em estágio transitório, flutuante e vacilante entre fases. Percebe-se um descompasso entre o discurso constante nos PPC – seus princípios epistemológicos e competências pretendidas – e as práticas propostas em suas engenharias.

A ideia de um currículo-sistema aberto que se desenvolve nesta tese utiliza-se de forma essencial dos dados contidos nos PPC de Tradução, porém não se centra isoladamente nos conteúdos propostos e na concepção de suas disciplinas, ementas e bibliografias e tantos outros fatores constituintes e decisivos. Estes são elementos úteis para as análises, mas entendo que interrelacionar todos estes elementos seria um desafio muito amplo e, ao nosso olhar, não factível neste espaço de estudo. Pretendo, contudo, focalizar a possibilidade de detecção de indícios do processo de interferências e implicações que se originam dos diálogos entre o contexto e a estrutura curricular, como entidades permeáveis que se interpenetram e, desta forma, trazem implicações e transformações sobre as bases de concepção do próprio currículo e das competências que estes propõem. Assim, ao invés de concentrar meu olhar unicamente para dentro das células (disciplinas) curriculares, o faço, também, no espaço imaginário e permeável intercelular. Ao invés de considerar a logicidade linear, passo a conceber a necessidade de perceber o currículo como um sistema fractal sem início ou fim, tal como o rizoma de Deleuze e Guattari.

Parto da convicção de que as rápidas transformações que delineiam novos perfis de sociedades com suas novas demandas decorrem em ritmo descompassado e dramaticamente mais acelerado em relação às mudanças nos processos formativos – na elaboração de suas bases documentais, proposição de paradigmas e metas e, posteriormente, de forma assíncrona, nas práticas docentes. Currículos são processos em espaços e momentos distintos e quanto mais rígidos os seus contornos, mais discrepantes serão da realidade contextual dos programas de formação. Não desconsidero a ideia de que o conhecimento é universal e deve estar ao acesso de todos, mas admito que essa universalização perpassa pelos saberes locais para os quais a

⁵⁴ European Commission (1995). White Paper in Education and Training: Teaching and Learning –Towards the Learning Society. Recuperado de http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf em 21 de Março de 2015.

Tradução é via de trânsito e que neste processo, as características do entorno, neste caso – sociolinguístico, devem estar presentes nas engenharias dos PPC.

Algumas características da ambiência contextual Amazônica, sob enfoque, são o multiculturalismo e o multilinguismo, dos quais derivam o diálogo intercultural, a diversidade linguística, religiosa e étnica. Afirmam Gomes (2007)

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Igualmente subliminar à dinâmica dos sistemas abertos está a capacidade de autorregulação – adaptabilidade – propensão às rupturas e atendimento a novos padrões, a vida ilimitada, a incompletude e a faculdade de manutenção de matéria e energia em constante renovação. O dinamismo característico destes sistemas abertos os diferencia dos sistemas fechados e homeostáticos. Sistemas complexos e abertos como no caso dos currículos sobrevivem em razão de suas faculdades de adaptabilidade, morfogênese e resiliência.

4.3 Currículo de formação em Tradução

Nesta seção, trato mais especificamente dos currículos dos cursos de Tradução iniciando por uma abordagem teórica que justifica a inserção destes programas em uma visão pós-moderna para posteriormente atingir a conjuntura brasileira com um breve levantamento das ações primeiras que instituíram o campo disciplinar Estudos da Tradução no Brasil. Em seguida faço referências à situação dos Estudos da Tradução na Amazônia e suas especificidades.

4.3.1 Estudos da Tradução inseridos na visão pós-moderna

O objetivo de apontar a relação *Estudos da Tradução e Pós-Modernidade* ancora-se na necessidade que sinto de desvincular os princípios que defendo para os currículos de formação de uma combatida visão caracterizada pelos meta-relatos, pelos discursos totalizantes. Reconheço,

entretanto, a substância das críticas de Farahmandpur & McLaren (1999), McLaren (2000) e Habermas (2000) sobre o discurso pós-moderno pouco ou nada construir teoricamente, ao contrário disto, desestabilizar concepções e atribuir papel central à própria desconstrução. Porém, reconheço como avanço positivo essa postura de suspicácia diante do que se coloca como universal, tácito e essencial. Ao contrário de uma apologia ao caos da desconstrução, vejo a pós-modernidade como um lugar transitório de valorização das diferenças e dos contextos nos processos e projetos educacionais. Não percebo a concepção pós-moderna como um destino mas como um meio de caminhar para algum lugar.

Derrida, Nietzsche, Heidegger e Saussure são outros pensadores que questionam os sustentáculos do pensamento binário, mas o termo pós-modernismo ganha efetiva visibilidade com Jean-François Lyotard que o situa da seguinte forma

“O recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação humana para a validação do discurso científico pós-moderno. Mas, (...) o ‘pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa e antes de tudo pela ciência. Por outro lado, o princípio do consenso como critério de validação também parece insuficiente” (Lyotard, 2002, p. 111).

É neste sentido que procuro analisar o corpus deste estudo a partir de uma posição crítica e relativizadora em relação às concepções modernistas e, para isso, anoro-me no âmbito do currículo, nos estudos de Michael Apple. A perspectiva com que Apple (1979) compreende a função e o poder das estruturas curriculares dentro das sociedades me parece particularmente adequada à análise pretendida neste trabalho. O autor rompe com a noção de neutralidade e concebe tais estruturas como seleções manipuladas ideologicamente com intenções de controle que partem de concepções de um saber único, prescritivo e de metas *a priori*. Esta compreensão é favorecida por seus estudos e afirmações a respeito dos currículos escolares, que no entanto seguem um mesmo padrão em outros níveis do percurso formativo.

Afirma Apple (1979, p.63)

Schools do not only control people; they also help control meaning. Since they preserve and distribute what is perceived to be ‘legitimate knowledge’—the knowledge that ‘we all must have,’ schools confer cultural legitimacy on the knowledge of specific groups. But this is not all, for the ability of a group to make its knowledge into ‘knowledge for all’ is related to that group’s power in the larger political and economic arena. Power and culture, then, need to be seen, not as static entities with no connection to each other, but as attributes of existing economic relations in a society. They are dialectically interwoven so that economic power and control is interconnected with cultural power and control ...

É possível constatar que a dinâmica observada por Apple no contexto escolar é semelhante em qualquer instância em que a engenharia curricular parta de uma filosofia essencialista, generalista e reprodutivista de um modelo de educação comprometido com outras instituições de poder político, econômico e cultural que o envolvem. Portanto, a observação e a conscientização de fatores subjacentes a estas construções é útil e cabível em relação aos currículos de formação dos Estudos da Tradução em nível superior no Brasil e, especialmente, na Amazônia.

Percebo que o distanciamento ou ‘descompromisso’ das estruturas curriculares, sua isenção em relação às forças políticas que acabam por camuflar-se no discurso sobre os currículos, imersos na rede de poder, é inalcançável. A educação não é neutra e está irremediavelmente mergulhada em um sistema maior do qual faz-se dependente. Não é minha proposta intentar argumentações fadadas ao insucesso na direção e defesa de currículos que sejam “neutros” ou “não contaminados”, mas sim promover constante reflexão crítica sobre estas forças exógenas e controladoras que tendem a ter grande interferência no perfil do profissional. Julgo que esta consciência conduz ao desenvolvimento de maior autonomia por parte das instituições e o redirecionamento de seus enfoques prioritários de forma mais coerente com as expectativas de seus agentes diretos e de uma sociedade beneficiária deste capital humano que se ‘constrói’, em grande parte, durante a trajetória educacional, inclusive e com relevo, nos cursos de graduação.

4.3.2 Formação em Tradução no Brasil

A história dos cursos de Tradução no Brasil é ainda bem recente e são variadas as perspectivas adotadas para resgatar o percurso traçado. As iniciativas de reconstrução histórica nos auxiliam a elaborar um amplo panorama formativo e de constituição de uma identidade do campo disciplinar no Brasil.

É desafiador precisar o momento em que a Tradução tem inserção nos currículos de formação no Brasil devido ao fato de os cursos de letras-línguas estrangeiras incluírem em seus percursos, disciplinas voltadas aos temas da Tradução desde a década de 30. O histórico de apresentação do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução do Departamento de Letras Modernas da USP relata,

Os Estudos da Tradução se fazem presentes na Faculdade de Filosofia desde o seu início, a partir de 1934, com a constituição dos seus cursos de Letras, nas

áreas que atualmente denominamos “modernas” (anteriormente, “neolatinas” e “anglo-germânicas”) e clássicas (latim e grego). Nesse sentido, a preocupação com a Tradução (ainda que não tipifique, nitidamente, uma “formação acadêmica em Tradução”) é coextensiva com a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e a atual Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e, portanto, com a própria Universidade de São Paulo⁵⁵.

As produções científicas abordando temas no âmbito da Tradução também denotam o interesse e o promissor desenvolvimento da área em nível acadêmico. O histórico do PGET – Projeto de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Santa Catarina relata que este projeto é fruto do desenvolvimento geral da área da Tradução. Algumas destas iniciativas pioneiras são: a revista *Cadernos de Tradução* (desde 1996), a coleção de Antologias Bilingües de Textos Clássicos sobre Tradução (desde 2001) e o Núcleo de Tradução – NUT (desde 1999). A apresentação do PGET refere,

O curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), parte integrante dessas evoluções [da área da Tradução], não ficou alheio a este processo. No Centro de Comunicação e Expressão (CCE), a tendência para os estudos da Tradução intensificou-se e concentrou-se com um número crescente de pesquisas, publicações e titulações na área.

Outra ação que compõe o histórico dos Estudos da Tradução nas universidades brasileiras é a criação de núcleos, linhas de pesquisa e parcerias interinstitucionais que se intensificaram continuamente com grande ênfase aos projetos de Pós-Graduação entre os quais, destaca-se o pioneirismo do próprio PGET da Universidade de Santa Catarina, do CETRAD – Curso de Pós-Graduação *Latu sensu* em Tradução da Universidade Federal de Minas Gerais, TRADUSP – Programa de Pós-Graduação Estudos da Tradução da Universidade Federal de São Paulo e do POSTRAD – Pós-Graduação Estudos da Tradução da Universidade de Brasília. Entretanto, foi no decorrer dos anos 70, que surgiram os primeiros cursos superiores de formação de tradutores no Brasil em nível de graduação-bacharelado.

Outro indicador da dimensão que toma o campo é a presença de periódicos que têm como tema central a Tradução. O mapeamento que segue foi uma colaboração ao nosso estudo diretamente fornecida pela Dra. Maria Paula Frota⁵⁶ e que demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 13: Periódicos com tema central ‘Tradução’

Periódico	Instituição	Link
-----------	-------------	------

⁵⁵ <http://d1m.ffiich.usp.br/traducao>

⁵⁶ Dra. Maria Paula Frota - <http://lattes.cnpq.br/5409597292435983>

Cadernos de Tradução	UFSC Santa Catarina	http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/raducacao/index
Tradução em Revista	PUC Rio de Janeiro	http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/trad_em_revista.php?strSecao=index
Tradução e Comunicação	Unibero São Paulo	http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rtcom
TradTerm	USP São Paulo	http://tradterm.vitis.uspnet.usp.br
Translatio	UFRGS Rio Grande do Sul	http://seer.ufrgs.br/translatio
Cadernos de Literatura em Tradução	USP São Paulo	http://citrat.ffiich.usp.br/publicacoes/caderno1
Scientia Traductiones	UFSC Santa Catarina	https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/issue/current
Traduzires	UnB	http://seer.bce.unb.br/index.php/traduzires
Belas infieis	UnB Brasília	https://pt-br.facebook.com/belasinfieis
(n.t.)Revista Literária em Tradução	X	http://www.notadotradutor.com/revista.html
Revista Rónai	UFJF Juiz de Fora Minas Gerais	http://www.ufjf.br/revistarónai
Tradução Visual (Revista Brasileira de Tradução Visual)	X	http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal
Cadernos de Tradução	UFRGS Rio Grande do Sul	Em preparação para o primeiro ISSN: 1807-9873 http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducacao/index

Fonte: Elaborado pela autora

Tomo ainda como aporte significativo para minhas considerações neste mapeamento algumas pesquisas já realizadas e publicadas, que trazem enfoques elucidativos.

O artigo de Maria Lúcia Vasconcellos da Universidade Federal de Santa Catarina: “ComUNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução?” publicado no livro *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*, organizado por Andréia Guerini, Marie-Hélène Catherine Torres e Walter Carlos Costa e publicado pelo PGET-UFSC em 2013 (previamente referido no capítulo anterior) é um exemplo. A autora reflete de forma produtiva sobre a consolidação e evolução do campo, debruçando-se sobre as produções acadêmicas e as narrativas compartilhadas. Problematisa questões como a fundamentação teórica e as metodologias que subsidiam os Estudos da Tradução no Brasil demonstrando preocupação e interesse no

mapeamento dos Estudos da Tradução, tendo em vista as questões de identidade e expansão da disciplina no território brasileiro.

A natureza acadêmica e os frutos do estudo de Vasconcellos são particularmente enriquecedores para esta pesquisa por apresentarem uma trajetória longitudinal, ainda que de breve percurso, com ponto de partida situado na última década do século XX. Outrossim, percebo que a identidade de uma disciplina está diretamente ligada às prioridades manifestas nas estruturas curriculares dos cursos de formação. Compartilho do pensamento expresso no referido trabalho no que tange ao natural direcionamento das pesquisas dos Estudos da Tradução – guiadas pela formação e interesse individual dos profissionais engajados – para os estudos linguísticos puros, os estudos ligados às tecnologias, etc. Neste sentido, o paralelo que traço entre o cerne do referido artigo e os propósitos da presente tese é, de forma convergente:

- o interesse pelo percurso histórico que vem esclarecer pontos fulcrais do panorama da atualidade e das possibilidades futuras de desenvolvimento do campo da Tradução;
- o interesse pelo mapeamento que propicia visibilidade sobre a atualidade dentro de uma circunscrição nacional;
- a visão sobre a dinamicidade e a essência sistêmica conferida ao campo disciplinar. Afirma Vasconcellos (2013, p.47) “(...) busquei mostrar, a partir do meu *locus enuntiationis*, como a paisagem do campo disciplinar é dinâmica, adaptativa e em fluxo constante”.

De forma complementar ao enfoque do artigo de Vasconcellos, acrescento meu interesse sobre os impactos do desenvolvimento dos Estudos da Tradução no Brasil sobre a Amazônia. Para além das interferências da formação e interesses acadêmicos – “*expertise*” – pré-existentes dos profissionais ligados à Tradução, debruço-me sobre:

- as especificidades contextuais – sobretudo as geográficas, culturais e linguísticas – como fatores intervenientes importantes e determinantes nos direcionamentos identitários dos cursos ofertados;
- a análise feita a partir dos documentos institucionais de estruturação dos cursos – os PPC;
- o aprofundamento da concepção sistêmica que transpõe o campo disciplinar para o nível dos currículos e das subcompetências do traduzir e do tradutor como estruturas complexas em comunicação.

Outros referenciais de base para esta tese são os artigos do professor Roberto Carlos Assis da Universidade Federal de Pernambuco, que também colaborou diretamente com esta pesquisa, ‘Agentes e acções na criação de uma disciplina: o caso dos Estudos da Tradução no Brasil’

(2009), e ‘A Interface Tradução e Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil’ (2012). No primeiro artigo, o autor faz um minucioso retrospecto de ações, projetos, grupos de trabalho e artigos que revelam o interesse de conquista de um território e autonomia para a disciplina, no qual refere Assis,

No contexto brasileiro, conforme constatado em artigos de cunho explorador e histórico (Pagano e Vasconcellos, 2003; Frota, 2007, por exemplo), apesar de pesquisas na área remontarem a 1952 (Rónai, 1952), a disciplina não está consolidada como autônoma e tem um caráter nômade, abrigando-se principalmente sob o guarda-chuva da Linguística Aplicada, Letras ou dos Estudos Literários (Assis, 2009, p.39).

Este artigo, publicado na coletânea da 1ª Oficina de Filosofia das Ciências Humanas e Sociais do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (2008) sob organização de Marta Filipe Alexandre e Nuno Miguel Proença, reúne valiosas referências de pesquisa para o presente trabalho, entre eles consta o artigo de Maria Paula Frota “Um balanço dos Estudos da Tradução no Brasil” (2007) no qual a autora faz um exame dos Estudos da Tradução no Brasil a partir de 1996, delineando o contexto histórico das publicações exclusivamente voltadas para o tema, além do processo de institucionalização da Tradução em diversas frentes. A autora refere como marco inicial o texto de Paulo Ronái em 1952. Diz Frota (2007, p.135)

Tal contextualização apresenta a produção bibliográfica exclusivamente voltada para a Tradução e a institucionalização desta no país em diversas frentes, como a do ensino e a das associações profissionais e acadêmicas. Chegando a 1996, o artigo [de Ronái] continua a apresentar os principais fóruns de produção e intercâmbio de conhecimentos da disciplina e passa a focar os trabalhos nela realizados de modo a discernir suas principais áreas e subáreas de interesse, seus objetos de pesquisa e perspectivas teórico-metodológicas. Fica patente uma marcante expansão dos estudos brasileiros sobre a Tradução, ao lado de uma ampliação da acentuada diversidade que desde o início os caracterizou.

O segundo artigo referido (Assis, 2012), embora com enfoque distinto daquele que proponho no presente trabalho, também apresenta subsídios importantes de onde parto para um aprofundamento e atualizações em termos do mapeamento das universidades que oferecem cursos de graduação e/ou pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil. Outro artigo de autoria de Diego Napoleão Azevedo e Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos “Formação de tradutores: a contribuição da Terminologia para uma proposta de desenho e ementa de disciplina a partir de abordagem por tarefa de Tradução” põe em relevo a questão da aquisição de competências extralinguísticas inserida em uma concepção cognitivo-construtivista de aprendizagem. O artigo focaliza uma disciplina em especial – a Terminologia – todavia, revela a eminência dos desdobramentos dos estudos a respeito da competência tradutória aludindo aos estudos de Hurtado Albir e do grupo PACTE que têm sido desenvolvidos desde 1997.

Finalmente, retomo o texto seminal organizado por Guerini, Torres e Costa “Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI” publicado em 2013, que reúne doze artigos sobre o pioneirismo de instituições brasileiras no ensino da Tradução em níveis de graduação e pós-graduação. Esta obra foi um recurso substancial para a construção do corpus de referência desta tese. Este conjunto de leituras, aliadas aos contatos que tive com professores de universidades brasileiras engajados na temática da Tradução, disseminam informações que utilizei para a construção do cenário formativo dos Estudos da Tradução no Brasil, demonstradas a seguir na figura 15.

Gradativamente, aproximo-me daquele que é o local de interesse maior deste estudo – a Amazônia Legal ou Brasileira.

4.3.3 Especificidades da Formação em Tradução na Amazônia Brasileira:

Esta ambiência suscita-me especial curiosidade investigativa por reunir aspectos que se integram em relação *sui generis*, nomeadamente, o percurso histórico da constituição linguística da região (a forte influência de léxicos, especialmente indígenas e diferentes falares locais), as questões de multilinguismo, empobrecimento, obsolescência e morte de línguas e a carência de ofertas de cursos de Tradução.

4.3.3.1 O ciclo multiculturalismo, ecolinguística e interculturalidade

O pilar *formação em Tradução no cenário amazônico* exige constante reconsideração das especificidades que lhe envolvem. Destaco o Multiculturalismo-Multilinguismo na Amazônia, região que apresenta uma realidade rica de encontros e conflitos de diferenças e identidades. Os povos que habitam essa região sofrem as consequências de um olhar exterior direcionado essencialmente aos aspectos não-humanos. Revela o *site* Planeta Sustentável do grupo Abril⁵⁷.

Na terra dos paradoxos, convivem 23,55 milhões de habitantes – mais de 12% da população brasileira –, entre 1000 comunidades quilombolas, cerca de 460 mil indígenas de 225 povos diferentes, seringueiros, ribeirinhos, garimpeiros, grileiros, posseiros, mineradores, grandes agricultores, pecuaristas e madeireiros (...)

Estas populações, muitas vezes isoladas, encapsulam-se nas florestas e outros ecossistemas – aquáticos (nas várzeas e igapós) ou terrestres (terras-baixas, escarpas e planícies) da região, sem acesso ao saneamento, energia elétrica, serviços de saúde e educação formal,

⁵⁷ http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_478505.shtml

estruturando-se sob um modo de vida, de produção e de falares completamente distintos. Os mapas linguísticos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) revelam a existência de nove dialetos apenas na área do estado do Amazonas os quais estão diretamente relacionados com hábitos locais, fatores históricos e sociais. Tais estudos estão comprometidos com o registros destas variantes tanto nos substratos fonéticos quanto lexicais e demonstram como o *modus vivendi* exerce capital influência na produção da linguagem dentro das comunidades. Ressalto que as dimensões geográficas (3.853.676,848 Km²) e a diversidade de biomas da região Amazônica e de seus estados são fatores propiciadores destas diferenças tão marcantes em tão variados aspectos. Muitos municípios atingem as dimensões de países europeus como a Bélgica ou a Holanda. Este é o caso do município de Altamira no estado do Pará com 159.533,730 Km² dimensão que o faz maior do que dez estados brasileiros e países como Portugal, Coreia do Sul e Grécia.

No estado do Pará estudo semelhante é realizado com o Atlas Geo-Sociolinguístico do Pará que pretende identificar, analisar e mapear a variação linguística do Português falado dentro do estado e compreender os mecanismos internos envolvidos nas variações fonéticas, morfossintáticas e lexicais (Razky e Guedes, 2013). Tais estudos são exemplos nítidos que corroboram a compreensão da Amazônia como um cenário de imensa diversidade e exuberância multicultural na qual coexistem grupos de origens étnicas distintas e em cujos contatos, manifestam-se relações de Tradução.

A multiculturalidade se manifesta no ensino e currículos quando estes propõem-se a olhar para a multiplicidade de culturas existentes no entorno e percebê-las como potenciais transformadoras da realidade social. Forquin (1989, p.10) sobre o multiculturalismo afirma que “o pensamento pedagógico contemporâneo não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas” e propõe duas dimensões para o multiculturalismo em torno das quais oscilam os pensamentos a respeito do pluralismo cultural:

Quadro 14: Dimensões do multiculturalismo segundo Forquin

Dimensão do Multiculturalismo segundo Forquin (1989)	
Multiculturalismo	Características
Normativo / prescritivo	Baseia-se na diversidade cultural e na proliferação (e mesmo no relativismo) de valores às custas de ideias de coesão nacional e normas unificadas.

Descritivo	Descreve a crescente heterogeneidade na maioria das sociedades pós-1945 como resultado das mudanças econômicas da política global . Descreve os rápidos movimentos migratórios com a queda dos regimes coloniais formais na África, Caribe e Ásia
-------------------	---

Fonte: Forquin (1989, p.10)

McLaren (2000) trata o multiculturalismo como projeto político e elenca, de modo geral, quatro tendências fundamentais que dialogam entre si – o multiculturalismo conservador; o multiculturalismo humanista liberal; o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou de resistência. As principais características destes diferentes direcionamentos, descrevo abaixo:

Quadro 15: Tendências do multiculturalismo segundo McLaren

Tendências do Multiculturalismo segundo McLaren (2000)	
Tendências do Multiculturalismo	Ideias centrais
multiculturalismo conservador	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarquia entre os diferentes grupos étnico-raciais • Noção de superioridade branca • Cultura única dominante de base ocidental e eurocêntrica • Minorias apresentam apenas “contribuições” e possuem “bagagens culturais inferiores”
multiculturalismo humanista liberal	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma igualdade intelectual das diferentes etnias e grupos sociais • As desigualdades seriam produzidas por diferentes capacidades e empenhos dos indivíduos • Acredita na possibilidade de alcançar a igualdade de oportunidades
multiculturalismo liberal de esquerda	<ul style="list-style-type: none"> • Ressalta as diferenças culturais • Percebe a diferença como essência • Propõe que a igualdade entre etnias pode anular importantes diferenças culturais • Supervaloriza as experiências dos grupos populares • Ignora a cultura dominante
multiculturalismo crítico ou de resistência	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe as representações de raça e crença como produtos da história, cultura, poder e ideologia.

Fonte: MacLaren (2000)

O autor afirma

O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do outro concreto, mas também do outro generalizado. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do outro concreto sem sacrificar o ponto de

vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radical (...). Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre os modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais (McLaren, 2000, p.123,124)

McLaren acrescenta que uma problemática proeminente da contemporaneidade é a tensão entre desigualdades e diferenças, o desenvolvimento de currículos e de uma pedagogia cultural implicada com as diferenças de raça, classes, orientação sexual e gênero. Percebe-se, então, que uma concepção formativa especialmente em uma área tão permeabilizada como a da linguagem – e nela inseridos os Estudos da Tradução – não pode prescindir do olhar sobre a heterogeneidade das culturas existentes em dada ambiência, tampouco pode dar lugar ao preconceito e discriminação. É neste sentido que apontamos para o multiculturalismo da Amazônia como uma das características contextuais de grande relevância para a definição das estruturas curriculares dos cursos de formação em Tradução. Nesta ótica, a noção funcionalista do texto, ressignificado pelo fatores extralinguísticos dos contextos de cultura e situação, certamente desempenham papel preponderante na recepção e produção de textos traduzidos. A maleabilidade dos gêneros textuais que são definidos pela dinamicidade e pelas necessidades sociais de cada comunidade também merecem relevo quando se considera um contexto multicultural em que coexistem muitas culturas ágrafas.

Para além destas especificidades culturais que ocorrem dentro das vivências de uso de “uma mesma língua” pontuo neste contexto multicultural, também, a dimensão multilíngue resultante da presença das diversas nações indígenas. Cabe lembrar que o multiculturalismo não ocorre apenas entre nações – falantes ou não de uma mesma língua – como já demonstrado, mas no interior das próprias nações e até mesmo de regiões, como no caso da Amazônia. Alguns exemplos significativos que podem ilustrar fenômenos característicos do lócus investigado são os povos indígenas que têm optado por utilizar, em suas comunidades, sua própria língua como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua. Outros, têm optado por utilizar apenas a língua portuguesa e não revitalizar a sua língua primeira, embora continuem preservando aspectos fundamentais de suas culturas.

Não existem dados oficiais, consensuais e precisos sobre o número de línguas faladas na Amazônia hoje. Em 2007, a Biblioteca Digital Curt Nimuendajú revelou um total de 120 línguas faladas. O Museu Goeldi no estado do Pará revela em 2014⁵⁸ que mais de 100 das 150 línguas indígenas do Brasil são faladas na região Amazônica. O Goethe Institut ⁵⁹ em 2010, aponta para

⁵⁸ <http://www.museu-goeldi.br/portal/content/l-nguas-ind-genas-amaz-nicas-em-destaque>

⁵⁹ <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt6984443.htm>

um total de aproximadamente 180 línguas indígenas faladas no Brasil, mas não faz referências específicas quantitativas em relação à Amazônia.

Diz o *site*

É bem possível que as línguas indígenas tenham poucas chances de sobreviver a longo prazo se não forem de fato valorizadas pela população brasileira. A maior parte das ações de revitalização e ‘valorização lingüística’ em curso, levados a cabo por setores do Governo e por organizações da sociedade civil, são direcionadas somente aos falantes das línguas, os índios (Multilinguismo no Brasil Indígena – Goethe Institut - Brasilien, 2010)

Este é o cenário em que a descrição de línguas tem sido um movimento importante para seus registros, estudo e preservação. Contudo, a Tradução, que ainda não aparece sistematizada e cientificamente tratada, é um caminho promissor para o acolhimento e valorização das línguas, das culturas e identidades que compartilham o espaço geográfico amazônica. Os processos naturais tanto quanto os impositivos têm historicamente dado conta da comunicabilidade em situações específicas de contato, entretanto, o conhecimento de outras formas de ler e experienciar o mundo guardam ainda um universo submerso na ignorância. Sobre a construção das identidades – “atos de criação lingüística” – a partir dos aspectos simbólicos e sociais, Kathryn Woodward (2000, p.19) afirma que “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas”. Complemento, referindo-me a visão bakhtiniana “(...) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p.95).

Os processos globalizadores são apontados por Stewart Hall (2001) como desintegradores das identidades ou enfraquecedores das especificidades culturais decorrentes da ampla exposição às influências externas. Este é um fato não raramente constatável, por exemplo, ao observarmos os jovens indígenas que ao se tornarem bilíngues muitas vezes optam pela não utilização de suas línguas vernáculas, suas línguas maternas, assunto este que trato no segundo capítulo ao referir-me à questão da obsolescência e vitalidade das línguas indígenas.

Tenho me reportado de forma consubstanciada às línguas indígenas e tecido a sua relação com os propósitos desta tese em razão da circunscrição geográfica deste estudo, entretanto, tenho plena convicção de que estes processos de obsolescência e perda de vitalidade de línguas e desintegração de identidades culturais são compartilhados por outros grupos minoritários, cujas línguas e discursos sofrem os efeitos do apagamento discriminatório intencional ou meramente ignorante, como as comunidades quilombolas espalhadas por cerca de vinte e quatro estados

brasileiros entre eles: Amazonas, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Este processo de apagamento justifica a preocupação sobre a necessidade de convivência ecológica das línguas. Sob a égide da Ecolinguística preconiza-se a ecologia da interação comunicativa (Couto, 2013) e assegura-se que a imposição de uma língua, em nome da globalização, não seja justificativa para a morte ou obsolescência de outras (Fill; Mühlhäusler, 2001). A Ecolinguística, metaforicamente, equivale ao processo de sobrevivência das espécies e transporta esta dinâmica do poder do mais forte sobre o mais fraco, as questões de equidade e direitos humanos como elementos essenciais nas práticas sociais da língua (Mora, 2014). Haugen acrescenta,

Linguists have generally been too eager to get on with the phonology, grammar, and lexicon to pay more than superficial attention to what I would like to call the 'ecology of language.' I believe we could profit from paying special attention to this aspect, which has been explored in some depth in recent years by linguists working in cooperation with anthropologists, sociologists, political scientists, and psychologists. Most linguists have been willing to leave the field to the non-linguistic social scientists, but I believe that there is a strong linguistic component in language ecology (Haugen, 1972, p.57).

O aspecto da interculturalidade, previamente mencionado no terceiro capítulo quando abordo a língua global, é outro fenômeno constituinte do cenário deste estudo com implicações marcantes nos currículos de formação em Tradução. Seja pelo fato de estarmos na Amazônia, isto é, imersos neste universo multicultural e multilíngue, como estão também os europeus e africanos, seja pelo fato de que a Tradução como atividade mediadora qualifica-se como esta ponte que permite a comunicação entre línguas-culturas, o desenvolvimento da consciência e da competência interculturais inevitavelmente devem agregar-se aos saberes de um tradutor em formação. Pela equivocada e pretenciosa inferência de tal “obviedade” na relação *Tradução e comunicação intercultural*, Robinson (2003, p.194) assinala que o escopo da disciplina *Intercultural Communication* (ICC) raramente dá espaço aos estudos da Tradução.

Embora a habilidade de transitar entre culturas seja *a priori* um conhecimento tácito de qualquer tradutor, a simples constatação da multiplicidade cultural em dada circunscrição, que implica a coexistência destes grupos de línguas e etnias distintas não garante que ali coexistam também a aceitação, o reconhecimento, o alinhamento horizontal, o respeito ou a interação entre estas culturas, tampouco garante a exclusão do subjugo das culturas “minoritárias”. É por esta

razão, que a compreensão sobre o fenômeno da interculturalidade e da sua prática emergem como incontornáveis dentro dos processos educacionais formadores. Refere Robinson (*ibidem*, p.195)

ICC aims to train monoculturals to get along better in intercultural situations; translation/interpretation studies begin where ICC leaves off, at fluent integration. The ultimate goal of ICC is the base line of translator/interpreter training.

Entendo que em perspectiva inversa, isto é, partindo-se da formação do tradutor, a inclusão de disciplinas que desenvolvam a consciência e a competência interculturais seja uma necessidade inarredável.

É fato que a intensificação do trânsito migratório e turístico, das relações comerciais e políticas, e das demandas por intercâmbio de informações científicas ou de qualquer outra natureza, são fatores que corroboram a ampliação das relações interculturais e interlinguísticas onde os processos tradutórios assumem posição destacada. Estas são consequências resultantes da globalização e que impulsionam o aprofundamento dos estudos sobre a interculturalidade.

Bennett em seu artigo *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (1993, p.29) apresenta um modelo esclarecedor sobre o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Nele, a autora descreve de forma gradual o caminho entre atitudes bipolarizadas de etnocentrismo e etnorelativismo. O percurso sugerido por Bennet aponta para três estágios iniciais que caracterizam-se como posturas etnocêntricas: *denial* (isolamento, separação), *defense* (depreciação, superioridade, inversão) e *minimization* (universalismo físico, universalismo transcendente) e três estágios posteriores que identificam a atitude etnorelativista que incluem: *acceptance* (respeito pela diferença comportamental, respeito pela importância da diversidade); *adaptation* (empatia e pluralismo) e *integration* (avaliação contextual, marginalidade construtiva), razão pela qual Bennet é citada por Douglas Robinson em *Becoming a Translator* no décimo capítulo “*Cultures*” no qual o autor ressalta criticamente a necessidade de expansão destes modelos para que se alcance a inserção dos mesmos nos estudos interculturais e da Tradução/Interpretação. A sequência desenvolvimental que Robinson sugere percorre as fases: *Ethnocentrism*, *Cross cultural tolerance*, *Integration* e *Translation Interpretation*. Este último estágio contempla a habilidade de mediação interculturais capaz de explicá-las reciprocamente, garante a fidelidade mista – “*mixed loyalty*” – as idas e vindas do pêndulo entre culturas de partida e de chegada (Op.cit., p. 195).

Compartilho a visão e a preocupação expostos por Robinson e as trago para o universo da atividade tradutória e da elaboração das estruturas curriculares dos cursos de formação. Enfatizo o difícil desafio que é definir as fronteiras entre culturas, a necessidade do constante

questionamento sobre as soluções mais adequadas – paráfrases, decalques, estrangeirismos, equivalentes próximos nas traduções de textos sensíveis e culturalmente orientados e a inserção destas discussões nos cursos de formação. Nas palavras de Robinson, está evidente a recomendação que faz para que se rejeite a noção do saber tácito daquele que conhece o outro idioma, o país ou já nele esteve ou viveu. Nem uma destas mais-valias contorna toda a complexa gama de possibilidades desafiadoras que surgem durante o contato com o texto a ser traduzido e seu conteúdo efetivamente comunicado. Este é, sem dúvida, um aspecto crucial nos processos de formação. Sobre o delinear das fronteiras culturais no ato tradutório, Robinson comenta “As we approach cultural boundaries, transferred texts become increasingly difficult to understand, until we give up and demand a translation” e cita Pym “and it is at that point that we ‘know’ we have moved from one culture to another” (*ibidem*, p. 189).

Por esta razão, considero que nos processos formativos propostos pelos currículos de Tradução devam estar incluídas as reflexões tanto em perspectiva mais concreta sobre os desafios dos processos tradutórios que surgem nos microcosmos intratextuais (*realias*⁶⁰) quanto em perspectiva hermenêutica, a qual insere a atividade tradutória em um contexto político-social mais amplo, mobilizando assim, diversas subcompetências em que se destacam a *bilíngue*, *extralinguística*, e dos *saberes sobre Tradução* (PACTE, 2003).

Retomando a proposta de Bennett, observo que ela contempla o conceito de diferenciação – entendimentos distintos sobre um mesmo fenômeno e diferentes formas de interpretação do mundo pelas variadas culturas – e fornece elementos importantes para a inserção do patrimônio lexical como uma estratégia de transmissão e compartilhamento de signos culturais ou capital cultural, o que na Tradução é fator crucial.

Dois aspectos significativos de conexão dos polos Interculturalidade e Tradução são, em primeira linha, a Tradução Cultural, uma vertente que reconhece no processo tradutório outra função – a transmissão de cultura, de modos de viver e de pensar e a própria Tradução Intercultural que se interpõe entre os Estudos da Linguagem e os Estudos Culturais. Com relação à Tradução Cultural, Venuti (1992) assegura que ela participa, das mais diversas formas, da geração de novas formas de conhecimento, formas textuais e relações com a língua.

Gamal (*apud* Baker & Saldanha 2001, p.67) afirma “cultural translation does not usually denote a particular kind of translation strategy, but rather a perspective on translations that

⁶⁰ Na teoria da Tradução, as palavras ou expressões que denotam objetos da cultura material, os quais estão intimamente ligados a uma cultura nacional específica, são denominados *realia*. As peculiaridades relacionadas à Tradução desses elementos devem ser levadas em consideração durante o processo tradutório. (Barkhudarov 1975, p. 94 *apud* Djachy & Pareshishvili, 2014).

focuses on their emergence and impact as components in the ideological traffic between language groups”.

Em relação à Tradução Intercultural, Valente (2010, p.325) afirma

que essa traduza além de fatos e informações, a forma de pensar e de valorar da outra cultura. Por esse motivo, o tradutor - que é na verdade um mediador – deve dominar tanto a língua quanto a cultura dos povos envolvidos em sua Tradução. Ainda com todos esses cuidados, é preciso admitir que devido à complexidade de cada um dos elementos desse processo, a Tradução Intercultural pode sempre ser vista como incompleta, pois é impossível traduzir todo o contexto histórico, linguístico, político e religioso. Desta forma, traduzir é, necessariamente, fragmentar e selecionar, e por isso, o papel do tradutor se torna ainda mais relevante e cheio de responsabilidades.

Estas são problemáticas que ganham amplitude no contexto Amazônico onde coabitam diferentes concepções de mundo, diferentes línguas, diferentes simbolismos. Estes fatos levam-me à conclusão de que modelos importados de currículos de Tradução e a supervalorização de algumas subcompetências sobre outras não se adequam eficazmente, de forma socialmente consciente ao universo contextual Amazônico.

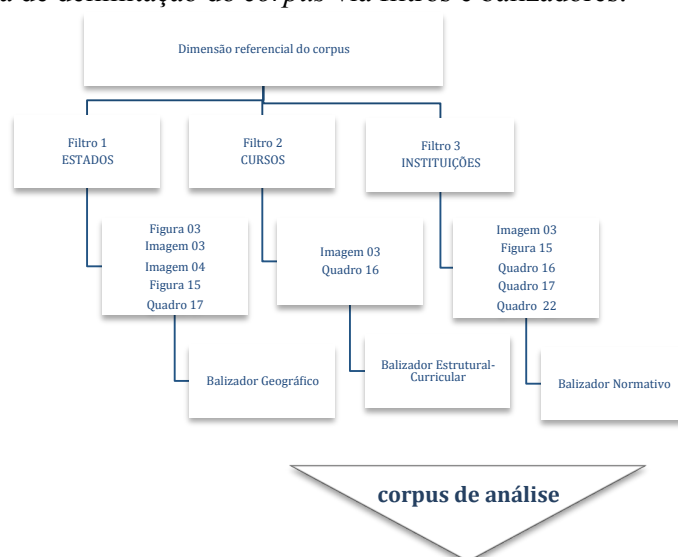
Após esse percurso reflexivo sobre os construtos que acredito devam estar na base das estruturas curriculares de formação em Tradução, passo a construir o cenário material da realidade nacional brasileira. Optei por aproximar o corpus de análise gradativamente através de filtros que para além dos balizadores vão progressivamente tornando-se mais seletivos (Fig. 06). Acredito que os dados que circundam o corpus de análise “mais delimitado” são também bastante esclarecedores. Daí a necessidade dos filtros.

4.3.3.2 Delimitação do *corpus* de análise via filtros e balizadores

Alguns estudos e registros pré-existentis subsidiaram-me a chegar no corpus de análise. Considero como fontes fundamentais, os mapeamentos previamente referidos de autoria de Assis (2012), o *site* do Ministério da Educação (MEC), as relações de periódicos sobre o tema, artigos sobre o tema da Tradução no Brasil, os endereços eletrônicos das universidades pesquisadas, os documentos disponibilizados nos *sites* das Instituições de Ensino Superior (PPC) – descrições, perfis dos egressos, fluxogramas, distribuições de cargas horárias e ementários. Estes recursos, de forma suplementar, guiaram-me nas análises dos documentos centrais – os fluxogramas dos PPC dos cursos de graduação em Tradução das universidades públicas brasileiras e em especial na Amazônia Legal ou Brasileira. Estas fontes de suporte à aproximação e compreensão do corpus, considereei como filtros. Os filtros, que possuem relação com os balizadores, produziram cenários parciais, seguiram critérios diferentes, mas que convergiram para favorecimento da visão geral,

subsidiaram as inferências e contribuíram ao posterior refinamento por ação dos balizadores. Alguns destes filtros dão suporte a mais de um balizador e estão representados por imagens, quadros e figuras no corpo do texto. A figura 14, abaixo, permite acompanhar o raciocínio de aproximação do corpus, partindo de um universo maior – a dimensão referencial do corpus – seguindo-se da ação dos filtros, que detalho nas células da terceira linha da figura, chegando à ação dos balizadores e finalmente ao corpus de análise. Na explicação que segue a Fig. 14, percebe-se que esta dinâmica também não é linear, já que, como mencionei, há lementos destes filtros que servem a mais de um balizador. Antes de chegar, efetivamente, ao corpus, os balizadores são intercruzados e as análises são feitas conforme dinâmica indicada pela Fig.16 , no segmento “Balizamento dos dados e dinâmica entre balizadores”.

Fig. 14 – Esquema de delimitação do *corpus* via filtros e balizadores:



Fonte: Elaborada pela autora

A segunda linha do esquema acima, apresenta o direcionamento matricial de cada filtro: estados, cursos e instituições. A terceira linha apresenta os recursos de visualização utilizados neste trabalho e que estão relacionados a cada filtro e balizador (mencionados na quarta linha do esquema acima). Revisitando a Fig. 03, por exemplo, temos um panorama representativo que aponta para a ausência de universidades que ofereçam o curso de formação (nível de graduação) em Tradução na Amazônia, o que não indica, entretanto, que o campo disciplinar não tenha criado um espaço de sensibilização acadêmica desde então (2012), na área em foco, uma vez que já se verificam linhas de pesquisa em nível de pós-graduação – especialização e mestrado – além de produções científicas e eventos acadêmicos entre outras manifestações abordando diversas faces dos Estudos da Tradução.

Estes reflexos do processo de expansão da disciplina que já estava em curso no território nacional e que reverberam cada vez mais intensamente em nosso *locus* de pesquisa – a Amazônia Legal – resultam da própria concepção caótica de influências, interferências progressivas e dependência sensível de iniciativas de formação em outros locais e que acabam, de alguma forma chegando até nós. Tais reverberações são propostas por Edward Lorenz na teoria do caos – o “efeito borboleta”. É válido ressaltar que o estudo de Assis que deu origem ao mapeamento da Fig. 03, além de datar de 2012, objetivava demonstrar a interface Tradução e Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil, por isso não compartilha os mesmos propósitos e balizadores deste estudo. Assim, a partir do levantamento de Assis, que utilizo apenas como um filtro e elemento norteador inicial, passo a nomear os estados nos quais foram identificadas instituições com ofertas de cursos de Tradução (excetuando-se os cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS), em nível de graduação e pós-graduação, incluindo-se as instituições públicas e privadas. O intuito deste procedimento foi concretizar atualizações e adequações necessárias à presente análise. Ressalto que a Fig. 03 é um mapeamento geográfico, que aponta estados, daí a sua relação com aquele balizador específico. Isto é demonstrado também, na Fig. 15 abaixo que agrega mais informações sobre estados dentro do território nacional que oferecem cursos na área da Tradução. Outros quadros, figuras e imagens estão contemplados na figura 14 como forma de organização esquemática de minha aproximação do corpus e análise.

Fig. 15 - Estados brasileiros nos quais se verificam estudos relacionados à Tradução em instituições públicas e privadas (graduação e pós-graduação)



Estados Brasileiros com Registros de Cursos de Tradução				
	estado	sigla	estado	sigla
✓	Pará	PA	✓	Rio de Janeiro
✓	Ceará	CE	✓	São Paulo
✓	Paraíba	PB	✓	Paraná
✓	Pernambuco	PE	✓	Santa Catarina
✓	Bahia	BA	✓	Rio Grande do Sul
✓	Minas Gerais	MG	✓	

Fonte: mapa recuperado de <https://www.google.com.br/search> e quadro elaborado pela autora.

Outra importante fonte de dados inicial é o *site* do MEC que me possibilitou acesso à relação das instituições públicas e privadas que oferecem cursos de Tradução em nível apenas de graduação. A imagem 03 contém informações que atendem aos filtros, 1, 2 e 3. Foi obtida na página do MEC em *print screen*, resultante da busca avançada por curso de Tradução. A referida relação das instituições aponta para suas localizações em sete diferentes **estados** brasileiros: São Paulo (UNIMEP, PUC, UNISANTOS), Distrito Federal (UnB), Rio Grande do Sul (UFPEL) ,

Rio de Janeiro (ISAT), Minas Gerais (UFU), Paraíba (UFPB), Goiás (UFG) e revela a existência de treze (13) **cursos** de graduação em Tradução (excetuando-se LIBRAS) ofertados em oito (08) **instituições** diferentes entre públicas e particulares. O MEC, como órgão oficial de reconhecimento e regulação de cursos no território brasileiro, contempla indiscriminadamente todas as instituições públicas e privadas que já atingiram o estatuto de reconhecimento segundo os critérios do órgão.

Imagem 03: MEC - busca avançada por curso.

02/02/2016 - 18:17:53		Ministério da Educação - Sistema e-MEC						1/1	
Relatório da Consulta Avançada									
Resultado da Consulta Por : CURSO									
Total de Registro(s) : 15									
Instituição(IES)		Nome do Curso		Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(266) UNIMEP	(1104728)	LETRAS - INGLÊS - TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO		Bacharelado	Presencial	5	-	-	Em Atividade
(2) UNB	(1140051)	LETRAS - TRADUÇÃO ESPANHOL		Licenciatura	Presencial	-	-	-	Em Atividade
(2) UNB	(1314245)	LETRAS - TRADUÇÃO ESPANHOL		Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade
(634) UFPEL	(1103145)	LETRAS - TRADUÇÃO ESPANHOL - PORTUGUÊS		Bacharelado	Presencial	3	-	-	Em Atividade
(2) UNB	(33206)	LETRAS - TRADUÇÃO FRANCÊS		Bacharelado	Presencial	5	-	4	Em Atividade
(2) UNB	(31384)	LETRAS - TRADUÇÃO INGLÊS		Bacharelado	Presencial	-	3	3	Em Atividade
(546) PUCSP	(35418)	LETRAS - TRADUÇÃO INGLÊS E PORTUGUÊS		Bacharelado	Presencial	4	-	3	Em Atividade
(634) UFPEL	(1105346)	LETRAS - TRADUÇÃO INGLÊS - PORTUGUÊS		Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade
(2154) ISAT	(80861)	LETRAS - TRADUÇÃO PORTUGUÊS E INGLÊS		Bacharelado	Presencial	4	4	4	Em Atividade
(17) UFU	(1107702)	TRADUÇÃO		Bacharelado	Presencial	-	-	-	Extinto
(17) UFU	(1114402)	TRADUÇÃO		Bacharelado	Presencial	5	-	-	Em Atividade
(579) UFPB	(122930)	TRADUÇÃO		Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade
(227) UNISANTOS	(64774)	TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO		Bacharelado	Presencial	4	-	4	Em Atividade
(584) UFG	(1314314)	TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS		Bacharelado	Presencial	-	-	-	Em Atividade
(7) UFSCAR	(1305952)	TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA		Bacharelado	Presencial	-	-	-	Em Atividade

Fonte: *site* do MEC: Acessível em <http://portal.mec.gov.br/>

O **filtro 01** reúne, portanto, os estados brasileiros com registros de cursos de formação em Tradução, incluindo instituições públicas e privadas e corrobora a construção do cenário de formação em Tradução em âmbito nacional.

Embora meu intuito seja, ao final, focalizar as instituições públicas, não é de se ignorar que instituições particulares (privadas), reconhecidas e bem classificadas nas avaliações do MEC, também desempenhem papel importante na história da constituição da disciplina e efetivamente da formação de tradutores, como é o caso da PUC de SP – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba também em São Paulo, ISAT – Instituto Superior Anísio Teixeira em São Gonçalo no Rio de Janeiro, a USC – Universidade do Sagrado Coração em Baurú que funciona desde 1986 com o curso Letras-Tradutor trabalhando com o par de línguas Português-Inglês. Estas instituições corroboram a compreensão do cenário maior desta pesquisa por esta razão incluí a Imagem 03 na composição deste filtro.

A Unimep⁶¹ Universidade metodista de Piracicaba em São Paulo oferece cursos de Tradução e Interpretação Inglês – Português reconhecido desde 2012, a PUC⁶² Pontifícia Universidade de São Paulo no escopo do seu curso de Letras oferece Letras: Língua Inglesa –Tradução Inglês -

⁶¹ <http://www.unimep.br/>

⁶² <http://www.pucsp.br/graduacao/letras>

Português, em regime de Bacharelado, com portaria de reconhecimento desde 1983. O ISAT⁶³ Instituto Superior Anísio Teixeira, localizado no Rio de Janeiro, oferece o Curso de Bacharelado Tradução Português-Inglês com portaria de reconhecimento datada de 2009 e a UNISANTOS⁶⁴, Universidade Católica de Santos, oferece o curso de Tradução e Interpretação: Inglês - Português, reconhecido em 2007 e autorizado desde 2002.

Como elementos de visualização do filtro 1 além da Fig. 03 e Imagem 03, relacionamos a Fig. 15, onde constam todos os estados identificados com ofertas de formação em Tradução incluindo os níveis de graduação e pós graduação, a Imagem 04 que apresenta uma delimitação geográfica (Amazônia Legal) de interesse investigativo desta tese e que, ao confrontar-se com os outros elementos do filtro 1 vai gradativamente confirmando nossa hipótese. Ainda compondo este filtro, o Quadro 17 nos leva a olhar de forma mais minuciosa a delimitação geográfica da Amazônia Legal em observância aos sinais de ocorrência de estudos nesta área científica. O Quadro 17 identifica nos estados do Amapá e Pará algumas iniciativas neste campo.

O **filtro 02** destina-se a reunir informações sobre os **cursos** de graduação e pós-graduação em Tradução. A Imagem 03 do *site* do MEC é um componente deste filtro e retrata a busca avançada dos cursos de graduação em instituições públicas e privadas. Decidi incluir no alcance deste filtro uma análise sobre os cursos de pós-graduação, que de fato são os primeiros registros de formação acadêmica em Tradução no Brasil, fato que comento e reflito em momento posterior neste estudo. Ao considerar que os cursos de pós-graduação ocorrem nas modalidades *Lato* e *Stricto sensu*, devo pontuar que as Especializações – pós-graduações *Lato Sensu* – são eventos de formação esporádicos que não necessariamente são reofertados com periodicidade regular. Neste sentido, o mapeamento dos cursos de especialização torna-se inconstante pelo fato de atrelarem-se à determinadas circunstâncias institucionais, por vezes pontuais que lhes deram origem, portanto injustificáveis neste levantamento. Mantive os registros encontrados na ocasião da busca, mas ressalto a fragilidade destes dados. O Quadro 16, elemento deste filtro, apresenta os cursos estrito senso – mestrados e doutorados na área, cuja regulamentação segue legislação específica da CAPES⁶⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O **filtro 03** denota aproximação dos dados coletados em direção ao balizador normativo. Este filtro aponta as instituições públicas brasileiras com cursos de graduação e pós-graduação em Tradução. O Quadro 16 é também representativo deste filtro por apresentar o levantamento das Instituições públicas – federais e estaduais – que oferecem cursos de Tradução em níveis de graduação (licenciatura e/ou bacharelado) e pós-graduação (mestrado e/ou doutorado). Estes dados

⁶³ <http://www.isat.edu.br/>

⁶⁴ <http://www.unisantos.br/>

⁶⁵ <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>

permitem perceber o desenvolvimento dos estudos da Tradução nas instituições públicas das diferentes regiões brasileiras.

A situação que envolveu a coleta dos dados deste estudo revelou-se extremamente complexa, pois os cursos que pretendi analisar podem encontrar-se dentro do escopo dos cursos de Letras e neste caso subdividem-se em (i) ‘Bacharelados em Letras’, com habilitação em Tradução nos quais verificam-se um núcleo básico de Letras que é comum às outras habilitações oferecidas, e um núcleo específico, onde as disciplinas são precisamente da área da Tradução; (ii) ‘Letras-Tradutor’ nos quais todas as disciplinas são voltadas para a formação de tradutores (como é o caso da UNESP); e podem também ser ‘Bacharelados em Tradução’ propriamente ditos (como é o caso da UFU).

Chamo atenção para algumas evidências que emergiram:

- a) o MEC não contempla em seus registros os cursos de pós-graduação, mas apenas as graduações, por isso lancei mão de outras fontes de pesquisa, em que constam os endereços eletrônicos oficiais das instituições e seus documentos publicizados, mapeamentos prévios realizados por outros estudiosos interessados nesta questão, consultas diretas às universidades com o objetivo de construir um cenário inicial e mais amplo da Tradução no Brasil antes do enquadramento nos balizadores previstos na metodologia,
- b) como é verificável na imagem 03, o *site* do MEC divulga em *pesquisa avançada* dos cursos de Tradução, apenas aqueles que enquadram-se como; ‘Letras-Tradutor’ ou ‘Bacharelados em Tradução’ propriamente ditos. Os cursos de Letras, que são centenas espalhados pelas instituições brasileiras e que, por vezes, incluem habilitações em Tradução não estão contemplados ali. Considero, nestes casos, que não são reconhecidos como cursos de Tradução, mas como cursos de Letras com habilitação específica. A análise destes programas só foi possível via pesquisa individual das instituições, verificação dos respectivos PPC e características de seus fluxogramas. O Bacharelado em Tradução da Instituição pública UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto em Minas Gerais é outro exemplo. Esta IES identifica em sua página eletrônica oficial apenas o ‘curso de Letras’ no escopo das ofertas de cursos de graduação e, somente ao analisar internamente a estrutura deste curso de Letras, é possível perceber a existência da oferta do curso Bacharelado em Estudos Linguísticos Literários e Tradução.
- c) Outras instituições, como é o caso da UFF⁶⁶ – Universidade Federal Fluminense, não oferecem o curso de Tradução, mas sim o Bacharelado em Letras – Alemão, Grego, Italiano e Francês, explicitando que “na modalidade bacharelado, o curso de Letras proporciona formação universitária que capacita o egresso para atividades profissionais que exijam


⁶⁶ <http://www.uff.br/?q=cursos/graduacao>

conhecimentos de línguas e literaturas, como, por exemplo, as profissões de tradutor, intérprete e algumas especialidades no campo da editoração e produção de textos. Depreende-se daí que, embora não seja um curso voltado especificamente à Tradução, seu projeto pedagógico menciona como competência do egresso, a de traduzir. Há ainda o caso da UEM⁶⁷ - Universidade Estadual de Maringá que oferece o curso de Graduação – Letras-Inglês Habilitação Única, Licenciatura e Bacharelado em cuja estrutura, a partir do terceiro período do curso contempla disciplinas de Tradução.

A menção de que a Tradução é uma das competências do egresso dos cursos de Letras-Línguas estrangeiras é bastante comum nos PPC, mesmo quando seus currículos não incluem nem uma ou reduzidas disciplinas específicas voltadas à Tradução. Esta informação remete-me à reflexão sobre a visão de Tradução associada ao conhecimento meramente linguístico – competência bilíngue, ou seja à noção de Tradução como operação interlinguística ao nível exclusivo do domínio do sistema de regras e implicando a desvalorização das demais subcompetências necessárias ao profissional tradutor.








O Quadro 16, a seguir, sem a pretensão de esgotamento e admitindo possíveis atualizações que ocorram a partir da coleta destes dados, apresenta amplo panorama da formação em Tradução nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas federais e estaduais, construído até a presente data⁶⁸. Ressalvo também as limitações dos mecanismos de busca documental utilizados e previamente descritos nesta tese. Ordeno do universo mais amplo para o mais restrito as cinco colunas do quadro contendo região, estado, instituição, o nível (grau) do curso a esfera político-educacional (federal ou estadual) e o endereço eletrônico da coleta. Observa-se que entre as cinco regiões brasileiras, a região norte não está listada e as razões desta ausência serão adensadas em reflexões posteriores no domínio do balizador geográfico.



Quadro 16: Instituições públicas brasileiras que oferecem curso de Tradução

Instituições públicas brasileiras que oferecem cursos de Tradução					
Região	Estado	Instituição	Nível (grau)	Esfera Político educacional	Site e observações
Nordeste	1 Ceará 	UFC Universidade Federal do Ceará	Pós- Graduação Mestrado	Federal	http://www.ppgpoet.ufc.br/index.php/pt-br com início em 2016
	2 Paraíba	UFPB Universidade Federal da Paraíba	Graduação – Bacharelado (Inglês-Francês-Espanhol-Alemão)	Federal	http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/ http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2011/Rs

⁶⁷ <http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade>

⁶⁸ Esta coleta ocorreu em fevereiro de 2016

					ep31_2011.pdf
	3 Pernambuco 	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Graduação Bacharelado Tradutor em Língua Francesa e Inglesa	Federal	https://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&id=154&Itemid=138
	4 Bahia 	UFBA Universidade Federal da Bahia	Especialização em Tradução	Federal	http://www.ppgll.ufba.br/antigo/historico.html http://www.ppgll.ufba.br/eventual
Centro Oeste	5 Distrito Federal (Brasília) 	UNB Universidade de Brasília	Graduação Bacharelado Tradução (Inglês, Francês, Espanhol)	Federal	Início 1979 Espanhol 2009 http://www.unb.br/unidades_academicas/il
			Mestrado Acadêmico em Estudos da Tradução POSTRAD		
Sudeste	6 Minas Gerais 	UFU Universidade Federal de Uberlândia	Graduação – Bacharelado em Letras Tradução Inglês-Português	Federal	http://www.ileel.ufu.br/traducao/ Início 2010
		UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora	Graduação – Bacharelado em Letras – Tradução Inglês-Francês-Latim	Federal	http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/bacharelado-em-letras/diurno/traducao/# Início 2010
		UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado e Doutorado – POSLIN	Federal	http://www.poslin.letras.ufmg.br/index.php/3b
		UFOP Universidade Federal de Ouro Preto	Graduação Bacharelado em Tradução	Federal	http://www.prograd.ufop.br/arqdown/matriz/LET.pdf
	7 São Paulo 	UFPEL Universidade Federal de Pelotas	Graduação – Bacharelado em Letras Tradução Inglês-Português	Federal	http://wp.ufpel.edu.br/traducaoingles/grade-curricular/ Início 2010
		USP Universidade de São Paulo	Pós- Graduação em estudos da Tradução	Federal	http://dlim.fflch.usp.br/traducao
		UNESP Universidade Estadual de São Paulo	Graduação Bacharelado Letras - Tradutor	Estadual	http://www.vunesp.com.br/guia2013/letradu.html início 1978 http://www.ibilce.unesp.br/#1/graduacao/cursos/tradutor/apresentacao/
Sul	10 Paraná 	UFPR Universidade Federal do Paraná	Graduação Bacharelado simples ou duplo *ênfase em Tradução	Federal	http://www.letras.ufpr.br/graduacao/opcoes_de_cursos/modalidades.html
	11		Pós- Graduação em	Federal	

	Santa Catarina 	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	estudos da Tradução PGET Mestrado, Doutorado e Pós- Doutorado em Estudos da Tradução		http://www.pget.ufsc.br/
	12 Rio Grande do Sul 	UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Bacharelado em Letras –Tradutor (06 línguas)	Federal	http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334
			Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: relações Textuais	Federal	http://www.ufrgs.br/ppglettras/

Fonte: Elaborado pela autora

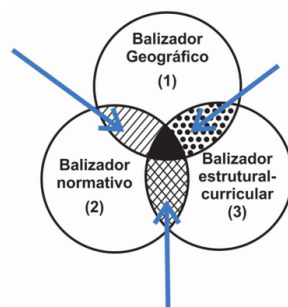
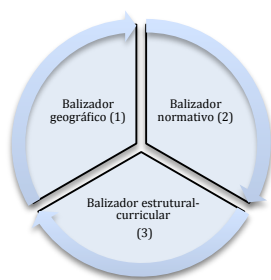
Esta série de filtros é em seguida refinada pela integração dos três balizadores pré-estabelecidos na metodologia. Retomo-os abaixo em perspectiva interrelacional.

4.3.3.3 Balizamento dos dados e dinâmica entre balizadores

No capítulo referente à metodologia, destaco os três balizadores a serem utilizados para o refinamento dos dados desta pesquisa: geográfico (1); normativo (2); e estrutural-curricular (3). Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, fui confrontada com situações inusitadas apresentadas pelos dados coletados, como é o caso das nomenclaturas de cursos que não revelam seus objetivos principais e cursos que pretendem formar tradutores sem inclusão de disciplinas específicas da área da Tradução de forma significativa em seus currículos, cursos efetivamente voltados à Tradução que perante o MEC não se enquadram como cursos de Tradução, mas como cursos de Letras, simplesmente. Para além destas peculiaridades, descortinou-se imensa diversidade de fontes e variedade de possíveis enfoques para finalmente chegar à construção dos cenários nacional e local que busquei. Este complexo panorama delineado pelos dados impôs-me a criação de outros mecanismos de aproximação – os filtros de análise – para então confrontar e submetê-los aos balizadores previamente pensados.

Apresentados os filtros e para efeito de compreensão progressiva das relações e interações destes dados, analiso os balizadores de forma independente para depois proceder ao seu inter cruzamento gradual e análise das informações recolhidas das interfaces (Fig. 16).

Fig. 16 - Balizadores e interfaces



Fonte: elaborada pela autora

Sobre os balizadores que detalhei no capítulo 1, volto a referir agora com as reflexões que provocaram diante dos resultados da coleta.

1. **Balizador geográfico** - O balizador geográfico, mais amplo e de extrema relevância para este estudo, foi meu primeiro passo de refinamento dos dados coletados. Ainda assim, para atingir os critérios deste balizador, percebi que a quantidade de instituições existentes na Amazônia Legal que oferecem cursos na área de Letras é bastante elevada. Obtive acesso a cento e setenta (170) instituições⁶⁹, número que representa o total de instituições de ensino superior na área apontada, entre aquelas de natureza privada e pública, que possuem registros virtuais em *sites*. Foi deste universo maior que originaram-se as primeiras consultas documentais para a verificação da existência ou não de cursos contemplando cargas horárias destinadas ao ensino da Tradução, já que os cursos de Tradução encontram-se inseridos no escopo do cursos de Letras⁷⁰. Por meio deste balizador, visualmente representado na Imagem 04 – Mapa da Amazônia Legal, detectei com o auxílio dos filtros 1, 2 e 3, que na região da Amazônia Legal, excluindo-se os cursos de Tradução e Interpretação em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, registra-se um (01) curso de mestrado com linha de pesquisa em Tradução Cultural (estado do Pará), além de dois cursos de graduação em Tradução reconhecidos pelo MEC (respectivamente nos estados do Pará e Amapá, sendo que este segundo encontra-se inativo)⁷¹, conforme mostra o Quadro 17.

Imagem 04: Amazônia Legal ou Amazônia Brasileira.

⁶⁹ Vide anexo C - Universidades e Faculdades Públicas e Privadas da Amazônia legal que oferecem curso de Letras (analisadas neste estudo).

⁷⁰ Não existem até a presente data, documentos regulatórios específicos para cursos de Tradução no Brasil. Exigências como horas mínimas da cadeira de Estágio Supervisionado, atividades complementares e atividades de extensão são regulamentadas pelos mesmos documentos oficiais que regem os cursos de Letras: licenciaturas e bacharelados, deixadas as especificidades a encargo das faculdades e seus regimentos e resoluções.

⁷¹ Destacamos que esta coleta tem como referência o mês de janeiro de 2016.



Fonte: IBGE⁷²

No Quadro 17, a seguir, cujos dados foram obtidos dos portais do MEC e CNPQ, listamos as instituições dentro da circunscrição da Amazônia Legal, que oferecem cursos de graduação, ou linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação em Tradução.

Quadro 17: Cursos e linhas de pesquisa em Tradução na Amazônia Legal.

Registros de cursos e linhas de pesquisa em Tradução nos estados da Amazônia Legal			
Estados	Acre	Amapá	Amazonas
Cursos de Tradução	----	<p>* Graduação: Letras Tradutor IESAP – Instituto de Ensino Superior do Amapá http://www.emagister.com.br/iesap-instituto-ensino-superior-do-amapa-cursos-79696-centrodetalhes.htm</p> <p>* INATIVO (Informação pessoal recente)</p>	----

Estados	Pará	Roraima	Rondônia
Cursos de Tradução	<p>Linha de Pesquisa: Leitura e Tradução Cultural Mestrado PPLSA-Linguagens e Saberes na Amazônia – UFPA Bragança / Pa http://pplsablogspot.com.br</p>	----	----
	<p>Graduação- Letras Bacharelado (formação de Tradutor e Intérprete) FIBRA – Belém / Pa http://www.fibrapara.edu.br/site/graduacao/letras-bacharelado</p>		
	<p>Pós- Graduação: Tradutor e Intérprete Inglês/Português FIBRA http://www.fibrapara.edu.br/pos_graduacao/PgCursos/TradutorInterprete.php</p>		

Estados	Tocantins	Maranhão	Mato Grosso
---------	-----------	----------	-------------

⁷² Imagem do IBGE obtida do Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento e das Queimadas no estado do Maranhão. Decreto nº 27.317, de 14 de abril de 2011. Recuperado de http://www.fundoamazonia.gov.br/FundoAmazonia/export/sites/default/site_pt/Galerias/Arquivos/Publicacoes/Plano_Estadual_do_Maranhao.pdf, em 25 de Fevereiro de 2016.

Cursos de Tradução	----	----	----
-----------------------------------	------	------	------

Fonte: MEC / CNPQ⁷³

2. Balizador normativo – Em relação ao enquadramento neste balizador que visa delimitar ao escopo do estudo as Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza pública e que tenham obtido portaria de reconhecimento do Ministério da Educação do Brasil (MEC), parti da consulta ao próprio endereço eletrônico do MEC, o qual me forneceu os dados dos referidos cursos. Entretanto, como já mencionado previamente, o MEC contempla não apenas as instituições públicas, mas igualmente as privadas, e não as delimita por região, mas por estado. Assim, a combinação dos filtros 2 e 3 nos forneceram recursos adicionais para o preciso enquadramento neste balizador. Em relação ao balizador normativo, reitero também o fato de alguns cursos (efetivamente para a formação de tradutores) terem nomenclaturas que não os identificam como tais. Este foi um aspecto que impôs obstáculo de difícil transposição, dada a quantidade de cursos de Letras na região da Amazônia legal⁷⁴, conforme mostra o quadro 22⁷⁵.

3. Balizador estrutural - curricular – este balizador atém-se essencialmente às grades curriculares dos cursos de graduação e que têm a Tradução como eixo principal, isto é, cursos de graduação cuja estrutura concentra maior carga horária voltada às disciplinas específicas da Tradução. O balizador **estrutural-curricular** é, conseqüentemente, o mais específico em referência ao conteúdo dos cursos que contemplam a Tradução e o mais diretamente relacionado ao meu enfoque sobre as subcompetências. Procedimentalmente, no vasto universo de Instituições pesquisadas, averigüei quais delas ofereciam cursos de Letras – Línguas Estrangeiras, Habilitações e Tradução – e dentro das respectivas estruturas curriculares, verifiquei a existência e consistência (carga horária) de disciplinas voltadas ao ensino de Tradução, Teoria da Tradução, Práticas de Tradução (e Interpretação). Reafirmo que o objetivo desta busca mais abrangente envolvendo os cursos de Letras (com ênfase em línguas estrangeiras) foi perceber se dentro deles havia disciplinas (carga horária) dedicadas ao ensino específico da Tradução. E, em caso positivo, em qual proporção estariam estas disciplinas em relação à carga horária total do curso para que eu pudesse considerar como um curso de fato voltado a esta formação e observar quais subcompetências tradutórias transpareceriam a partir destas disciplinas em observância aos textos e suas ementas. Esta avaliação de

⁷³ <http://dgp.cnpq.br/planotabular/index.jsp>

⁷⁴ Foram identificados em *sites* institucionais, 170 cursos de Letras no escopo da Amazônia Legal, entretanto admite-se uma margem de desatualização que contemple os cursos desativados, cursos novos ainda não descritos nas páginas virtuais, cursos autorizados para funcionamento mas sem a portaria de reconhecimento do MEC.

⁷⁵ Localizado na página 199 desta tese.

proporcionalidade de cargas horárias, embora subsidiária da metodologia de seleção do corpus não foi explicitamente incluída neste estudo.

Outrossim, despertou-me curiosidade compreender como se daria a aquisição da competência tradutória nestes cursos e avaliar a ação do balizador estrutural curricular. Como já referido anteriormente, considere a possibilidade de encontrar cursos cuja denominação não estivesse em consonância com o título conferido ao graduando e as competências desenvolvidas por ele. Isto de fato verificou-se no caso da Instituição FIBRA (particular/privada) no estado do Pará em que o curso ‘Letras Bacharelado’ tem uma estrutura curricular organizada para a formação de tradutor e intérprete. Cheguei a alguns outros dados, que abaixo menciono:

a) O IESAP – Instituto de Ensino Superior do Amapá é uma instituição privada de Ensino Superior, cujo curso é denominado Letras Bacharelado. Nos documentos oficiais e endereço eletrônico são divulgados, como objetivos do curso, desenvolver no aluno as habilidades necessárias para a formação de um bom profissional no exercício da Tradução do Inglês ou Francês para o Português. Este curso, que continua constando da página oficial da instituição até a presente data, não foi localizado no *site* do MEC, tampouco sua portaria de funcionamento e fluxograma com as disciplinas. Esta ausência de informação publicizada levou-me ao contato pessoal com a coordenação acadêmica, por meio da qual obtive a informação sobre a extinção do mesmo desde 2010.

b) O PPLSA – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia no estado do Pará – é a Pós-Graduação *stricto sensu* da instituição pública Universidade Federal do Pará, campus de Bragança que oferece o curso de mestrado com duas linhas de pesquisa: Memórias e Saberes Interculturais e Leitura e Tradução Cultural “reúne estudos no âmbito da história cultural e estudos comparados, em torno das teorias da Tradução, entendida a Tradução como todo ato interpretativo em que estão implicadas relações de transitividade intersemiótica, intra e interlingual”.

c) A FIBRA – Faculdade Integrada Brasil Amazônia – é uma instituição privada no estado do Pará, que oferece o curso de graduação: Letras Bacharelado. Embora o nome deste curso não explicita os seus objetivos (de formar tradutores), a titulação conferida ao graduando é de Bacharel em Tradução e Interpretação em Português/Inglês sendo a estrutura curricular do mesmo voltada para a formação de tradutor e intérprete. A FIBRA oferece também o curso de Especialização em Tradutor e Intérprete. Refere o Projeto Pedagógico do curso de graduação: letras bacharelado, habilitação Tradução e interpretação em português e em inglês como competências pretendidas para os egressos:

“Ter domínio teórico e descritivo dos componentes fonológicos, morfossintáticos, semânticos e programáticos das línguas portuguesa e inglesa; ter domínio da teoria e da técnica da Tradução e da interpretação; ter capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana; ter compromisso com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, fazendo desse tripé a oportunidade de ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento. (PPC 2012, p. 26)

A dinâmica de inter cruzamentos dos balizadores é um ponto crucial deste estudo. Aquele em que as hipóteses inicialmente formuladas encontram algum respaldo para sua confirmação ou refutação. O Quadro 18, a seguir, demonstra de forma sintetizada o inter cruzamento dos balizadores normativo (2) e o estrutural-curricular (3) no qual constam as instituições com seus referidos cursos no território brasileiro .

Quadro 18: Intercruzamento dos balizadores (2) e (3)

Cursos de graduação em Tradução – Línguas estrangeiras em universidades públicas brasileiras reconhecidas pelo MEC		
Instituição	Cursos e Línguas Envolvidas	Número do curso reconhecido/ MEC
UnB Univ. de Brasília	Graduação – Bacharelado Tradução (Inglês – Francês – Espanhol)	Portaria n. MEC-1226, DOU de 7/10/2008 31384 Letras Tradução Inglês 32016 Letras Tradução Francês 1314245 Letras Tradução Espanhol
UFPEL Univ. Fed. de Pelotas	Bacharelado em Letras – Habilitação em Tradução (Inglês – Espanhol)	1105346 Letras Tradução Inglês 1103145 Letras Tradução Espanhol
UFU Univ. Fed. de Uberlândia	Bacharelado em Letras – Tradução (Inglês)	1114402 Letras Tradução Inglês
UFPB Univ. Fed. da Paraíba	Bacharelado em Letras – Tradução (Inglês- Francês-Espanhol-Alemão)	122930 Letras

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados do MEC.

Como é observável, alguns cursos com a nomenclatura Tradução Bacharelado (UFU, UFPB) não discriminam os pares de línguas envolvidos, o que só pode ser atestado a partir da verificação dos PPC e fluxogramas. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, oferece o curso de Bacharelado em Letras – Tradução Inglês-Francês-Latim, entretanto, não o visualizei na relação dos cursos reconhecidos pelo MEC. O mesmo fato ocorre com os cursos Bacharelado em Letras-Tradutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em cuja descrição documental ⁷⁶ consta que

Os alunos desenvolvem o aprendizado dos idiomas inglês, francês, espanhol e italiano, para Tradução de textos literários e técnicos. Inglês e francês são as línguas estrangeiras de habilitação. O curso dispõe de um laboratório de idiomas, uma sala de oficina de Tradução e cinco salas-ambiente com computadores, vídeo e DVD.

⁷⁶ http://www.etapa.com.br/infocurriculares/grades/unesp_letras_trad.pdf

Os alunos realizam estágios supervisionados por professores do Ibilce. Além da nova disciplina Introdução à Terminologia e às Tecnologias de Tradução, o curso oferece também Teoria da Tradução e Cultura da Língua Estrangeira, entre outras.

Além destes, identifiquei os cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR⁷⁷) Bacharelado Simples ou Duplo com ênfase em Tradução e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁷⁸, Bacharelado em Letras-Tradutor com um espectro de seis diferentes línguas, mas que, no entanto, não estão contemplados na lista de cursos reconhecidos pelo MEC (Imagem 03) e, assim sendo, não atendem ao balizador normativo. Outras Universidades como a UFRJ e UERJ, respectivamente, federal e estadual do Rio de Janeiro possuem cursos em línguas estrangeiras com variado espectro de opções sem, entretanto, apresentar em seus fluxogramas disciplinas voltadas ao desenvolvimento da competência tradutória.

O inter cruzamento dos balizadores geográfico (1) e estrutural-curricular (3) conduziram-me ao seguinte conjunto de dados expostos no quadro 19 a seguir, no qual constam colunas referentes a carga horária total do curso, o local de acesso aos fluxogramas observados e constantes dos PPC e as portarias do MEC. Apenas uma instituição na região da Amazônia Legal apresenta um curso de formação em Tradução, em nível de graduação, com a estrutura curricular compatível ao seu objetivo. Este curso, entretanto, é oferecido por uma instituição privada.

Quadro 19: Intercruzamento dos balizadores (1) e (3)

Instituição	Curso	C.H. Total / C.H. Tradução	Fluxograma	Portaria MEC
FIBRA Faculdades Integradas Brasil Amazônia (privada)	Letras Bacharelado- Bacharelado Letras	3640h	Anexo B	Reconhecido pelo MEC – Portaria Nº 1.134 de 21/12/2006

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados do PPC - FIBRA

O balizador normativo (2) em inter cruzamento com o balizador geográfico (1) gerou um produto “zero” ao considerar que o pré-requisito “universidades públicas” restringe o elemento único do entrecruzamento dos balizadores (1) e (3). Consequentemente, o resultado do entrecruzamento simultâneo dos três balizadores também apontou para a não existência na Amazônia Legal e no escopo das universidades públicas, de instituições que oferecessem cursos de formação em Tradução em nível de graduação. Diante desta realidade, reafirmo a carência que sustenta a terceira hipótese desta tese: *Existe significativo hiato entre a presumida relevância dos*

⁷⁷ http://www.letas.ufpr.br/graduacao/opcoes_de_cursos/modalidades.html

⁷⁸ http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334

Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região. A hipótese se confirma no que se refere à exiguidade de oportunidades de formação (graduação) em Tradução e o hiato que se configura diante do confronto com as características contextuais multiculturais e multilíngues da região da Amazônia Legal – suas especificidades sociolinguísticas e as evidências de contatos interculturais, empréstimos lexicais e relações de Tradução historicamente evidenciadas no capítulo dois.

Contudo, a possibilidade de análise dos dados considerando-se a autonomia e hierarquização dos balizadores viabilizou-me observar as subcompetências tradutórias implícitas no(s) currículo(s) de formação sob a perspectiva da complexidade, evitando que dados significativos fossem desprezados. A referida hierarquização de balizadores os posicionou em relação à sua relevância para os objetivos da tese; assim sendo, e em ordem decrescente, ficaram escalonados os balizadores: geográfico, estrutural-curricular e normativo.

A importância atribuída destacadamente ao balizador geográfico, que contempla a circunscrição espacial-territorial e as especificidades contextuais do lócus pesquisado, seguido pelo balizador estrutural-curricular, voltado prioritariamente aos currículos que desenvolvem as subcompetências tradutórias são cruciais e basilares dentro desta pesquisa. Em condição de subordinação a estes e voltado ao enquadramento institucional (como um parâmetro de validação pelo reconhecimento do MEC, segundo dados do Anexo D), situa-se o balizador normativo⁷⁹.

Prossegui a análise focalizando as várias interfaces: 1 ↔ 3 (Quadro 19); e 2 ↔ 3 (Quadro 18), em relação às subcompetências tradutórias que passo a considerar em relação aos currículos de formação.

4.4 Subcompetências Tradutórias e currículos de formação em Tradução: comunicação e permeabilidade

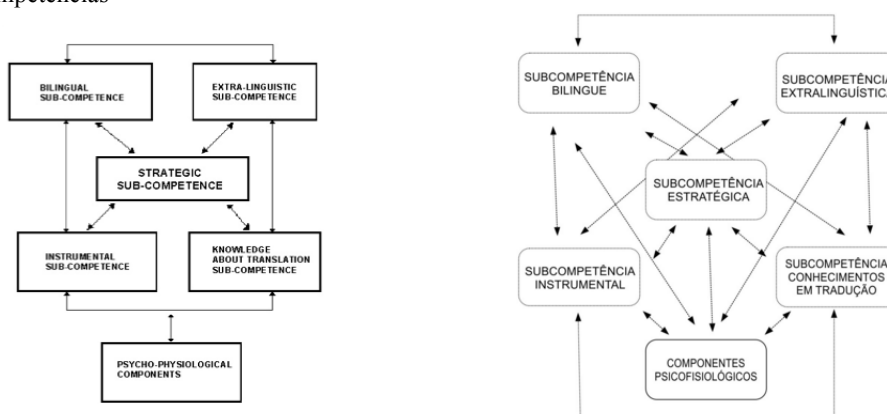
Tendo em vista a averiguação da segunda hipótese desta tese – *as especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória*, e com o objetivo de refletir sobre as subcompetências tradutórias presentes nos currículos de formação, iniciei esta análise com uma categorização das disciplinas encontradas no fluxograma do curso de graduação das Faculdades Inegradas Brasil Amazônia denominado Letras Bacharelado. Neste segmento de tese, retomo as figuras do modelo multicomponencial proposto pelo Grupo PACTE (2003) sob a visão dinâmica com que ele foi concebido (à esquerda) e

⁷⁹ Outras ressalvas relacionadas à condição subordinada do balizador normativo são o fato de existirem alguns cursos em funcionamento ainda sem o efetivo reconhecimento do MEC; e cursos com nomenclaturas inespecíficas podem apresentar estrutura curricular efetivamente voltada à construção e desenvolvimento de competências tradutórias.

sob a visão sistêmica que sugeri para sustentação de minhas análises (Fig. 17). Retrocedo a alguns aspectos e objetivos do estudo desenvolvido pelo grupo para sedimentar meus pontos de vista.

Nos estudos desenvolvidos pelo Grupo PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), cujo intuito tem sido desenvolver um modelo para investigar de modo empírico-experimental a competência tradutória e sua aquisição na Tradução escrita, Beeby, Rodríguez, Neunzig, Orozco, Presas, Inés, Romero e Hurtado Albir dedicam estudos ao tema com vistas à compreensão consciente do processo de aquisição, inicialmente priorizando a unificação de critérios na formação de tradutores que pudessem ser validados empiricamente – estudos de 1997 que originaram o modelo de 1998.

Fig. 17 - Model of Translation Competence Revisited (PACTE, 2003 p.17): visão dinâmica e sistêmica das subcompetências



Fonte: PACTE (2003 p. 17) em contraste com a visão sistêmica proposta pela autora.

Em 1998, o modelo holístico do PACTE propõe a distinção entre os conceitos de ‘competência’ (o sistema subliminar de conhecimentos) e “performance” (o ato de traduzir, em si) e tece considerações sobre a interrelação e a hierarquia entre as subcompetências propostas. Com os resultados dos estudos experimentais, são acrescentadas ao referido modelo as subcompetências estratégica e os componentes psicofisiológicos. No artigo publicado em 2011, o grupo PACTE apresenta o modelo “holístico e dinâmico” contendo como elementos constituintes a *competência comunicativa em ambas as línguas*, a *competência extralinguística*, a *competência de transferência*, a *competência psicofisiológica*, a *competência instrumental-profissional* e a *competência estratégica*. São apontadas como hipóteses teóricas para este modelo, a interrelação entre as subcompetências, a existência de hierarquia entre elas, a atualização destas subcompetências a cada ato tradutório e a suscetibilidade da interrelação a falhas.

O modelo “holístico e dinâmico” de 1998 trouxe contribuições experimentais à aprendizagem da Tradução e postulou que,

translation competence acquisition is a process of restructuring and developing sub-competencies of translation competence. Therefore, translation competence acquisition is defined as: (1) A dynamic, spiral process that, like all learning processes, evolves from novice knowledge (pre-translation competence) to expert knowledge (translation competence); it requires learning competence (learning strategies) and during the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured. (2) A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence are essential. (3) A process in which the translation competence sub-competencies are developed and restructured (PACTE, 2003 p.8)

Com a progressão dos estudos, o modelo referido sofreu modificações dando origem ao modelo de 2003 (Fig.16). O artigo de 2009, cujo foco foi a validação do modelo com ênfase na “tomada de decisão” e “aceitabilidade”, trouxe esclarecimentos adicionais para a compreensão das subcompetências estratégica e instrumental. Ressalto que no artigo de 2003 o grupo considera a existência de três subcompetências específicas à Tradução – a *estratégica*, a *instrumental* e a dos *conhecimentos sobre Tradução*.

A compreensão do processo de aquisição da competência tradutória e sua decomposição em subcompetências corrobora a implementação de metodologias de ensino e melhores programas formativos, além de procedimentos avaliativos de processos e produtos tradutórios. É consensual entre os integrantes do grupo PACTE o entendimento de “não existir um modelo de competência tradutória de aceitação generalizada que tenha validação empírica” (PACTE, 2003, p.2). A pesquisa desenvolvida pelo grupo contempla a competência tradutória (*expert knowledge*) por meio de dois enfoques complementares: a Tradução como processo e a Tradução como produto e subdivide-se em dois estágios com focos: (1) no estudo empírico sobre a competência tradutória; (2) no estudo empírico sobre a aquisição da competência tradutória. Este segundo tem estreita relação com as possibilidades de ensino das subcompetências envolvidas.

O trabalho minucioso do Grupo PACTE é particularmente produtivo para este estudo pois parte do olhar de tradutores e professores de Tradução. É também desta perspectiva que o apreço dentro de um contexto de estudo diferenciado e com objetivos também peculiares, isto é, de identificar relações entre estas subcompetências nos currículos de cursos de Tradução que considero como percursos de aquisição, desenvolvimento e construção de subcompetências ao longo da formação. Entendo que em um processo formativo o currículo favorece por meio dos conhecimentos declarativos a construção socializada, colaborativa e/ou individualizada das subcompetências. Outrossim, o processo de conscientização das ações tradutórias por meio de atividades de relato descritivo (as explicitações dos Talking Aloud Protocols, por exemplo) e das interações que promovem trocas de experiências entre alunos e entre alunos e docentes propiciam o alcance dos

conhecimentos procedimentais, inclusive aqueles que ocorrem ao nível da atividade cerebral e não são visualizados, de formas que possam ser racionalizados, compartilhados, consolidados, implementados qualitativamente e até mesmo ressystematizados. Isto ocorre, por exemplo, quando o currículo privilegia atividades e sistemas avaliativos em grupos de trabalho e permite que as experiências individuais prévias sejam relatadas e recebam a devida valorização nos processos de ensino e avaliação, nomeadamente nas disciplinas de ‘práticas avaliativas’.

Outra consideração que faço, fundamentada nas contribuições das pesquisas do PACTE e ao olhar os dados levantados por esta tese, é que a ideia inicial de ‘unicidade de critério’ para a determinação do que constitui a competência tradutória (baseada em um conceito prévio de Tradução) é uma aporia. A definição de ‘competência tradutória’ (que pode variar amplamente) estaria então relacionada ao conceito de Tradução do qual se parte ao pensar-se em um currículo de curso. Sabendo-se que em um programa formativo não seria nada apropriada a adoção de uma visão ‘una’ de Tradução, então como estabelecer tais competências que estão na base ideológica de um currículo? Tentar validar um modelo unificado representa defender sua estaticidade ou sua estabilidade desprezando as evidências dos impactos advindos dos espaços e tempos nos quais decorrem os processos tradutórios e os processos formativos para aquisição de competências. Defendo exatamente a perspectiva inversa, isto é, de que tanto os contextos geográficos, histórico-culturais e temporais são fatores determinantes para o estabelecimento das subcompetências. Daí depreende-se um movimento ambivalente que oscila do particular para o universal e vice-versa, uma postura menos prescritiva e mais relativizadora e sem referencial único do que seria o “certo ou errado” em termos de Tradução. Vejo também que a questão terminológica que envolve o termo “competência” e sua conceituação, é de fulcral relevância para minhas reflexões, pois o estágio ainda propedêutico da construção de uma terminologia específica da disciplina Estudos da Tradução remete à busca de conceitos aparentemente afins de outras áreas de contato, como é o caso da Psicologia em relação ao conceito de competência (*expert knowledge*) e da Linguística em relação à ‘competência comunicativa’ (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) ou ‘desempenho’ (Chomsky, 1965).

O conceito basilar de *expert knowledge*, por exemplo, advindo da Psicologia Cognitiva é essencialmente fisiológico e se considerado em prioridade deixa à parte uma potencial ferramenta de construção do conhecimento relativa às sociointerações.

4.4.1 Componentes curriculares e subcompetências

O corpus de análise desta tese constitui-se dos fluxogramas dos cursos de graduação em Tradução contidos nos PPC e obtidos na interface dos balizadores 1 e 3 (geográfico e estrutural-curricular). Estes fluxogramas apresentam na sequência dos semestres de duração dos cursos, as

disciplinas que os compõem. É no âmbito destas disciplinas e de suas respectivas ementas, que busco indícios do desenvolvimento da competência tradutória e suas subcompetências. Neste procedimento, adoto o enquadramento das disciplinas no domínio das subcompetências conforme a definição de cada uma pelo grupo PACTE, observando aspectos essenciais destas definições, refletindo, inferindo qualitativamente e considerando o aspecto interdisciplinar e sistêmico que as caracteriza. Nos casos em que uma disciplina me pareceu claramente associada a mais de uma das subcompetências, o que já era esperado, esta recebeu múltiplo enquadramento. As ementas do curso em questão estão no Anexo A desta tese e aquelas que suscitaram alguma consideração mais destacada, eu trouxe em forma de citação para o texto a seguir.

a. Subcompetência Bilíngue

Segundo PACTE (2003, p.16),

(consiste no) conhecimento predominantemente procedimental necessário à comunicação em ambas as línguas. Inclui o controle de interferência interlínguas presente no movimento de alternância entre elas. Constitui-se de conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais em ambas as línguas (Tradução e grifos meus).

As disciplinas que percebi como voltadas potencialmente ao desenvolvimento desta subcompetência no PPC foram:

- *Leitura e Produção de textos* (nos níveis I e II): Inclui em sua ementa aspectos expressos sobre processos de leitura e Tradução relacionados às propriedades textuais “conceito, natureza e estruturas textuais nas línguas português e inglês”.
- *Teoria Literária*: considerei a disciplina Teoria Literária no escopo desta subcompetência por perceber que sua ementa também trata do texto (especificamente do literário), da prática de análise textual, de elementos estruturais do texto narrativo e tipos discursivos. Contudo, entendo que a ementa também admite tratar do desenvolvimento de aspectos interfaceados com a linguística textual do texto literário ou de corpus por exemplo, neste caso, mais adequadamente enquadrados na subcompetência bilíngue ou podem de outra forma, desenvolver aspectos relativos à cultura e estética artística, neste caso, extrapolando para as subcompetências extralinguísticas. A descrição constante na ementa, entretanto, não transparece a relação da literatura com a Tradução, exceto pelo aspecto interpretativo, mas sem referências a qualquer enfoque tradutório ou comparativo entre textos de origem e textos traduzidos, Estudos de Recepção, etc. Diz a ementa

Ementa: O Fenômeno Literário. Gêneros Literários. Poética e Poesia. O conceito de

texto literário, e prática de análise textual. Narrativa: natureza e formas de ficção; os elementos estruturais da narrativa; o problema técnico do narrador; os recursos expressivos da prosa e da poesia. As manifestações dialógicas e os tipos discursivos. Análise e interpretação das interfaces literárias. As temáticas literárias afro-brasileiras. (grifos meus)

- *Tradução e Interpretação de textos inglês-português* (nos níveis I e II): a ementa ressalta a importância dos aspectos textuais para a Tradução e a construção do sentido na Tradução e na interpretação.
- *Língua portuguesa* (nos níveis I, II, III e IV): a ementa ressalta aspectos como a análise crítica da gramática normativa, conceitos da área da morfologia e da acentuação, coerência textual, a interpretabilidade e a intertextualidade. Aborda além do código, o uso da língua.
- *Língua inglesa* (nos níveis I, II, III, IV, V e VI): as ementas dos diversos níveis de língua inglesa ressaltam aspectos claros da subcompetência bilíngue, como: os gramaticais em seus diversos componentes sintáticos, morfológicos e fonológicos.
- *Língua latina*: a ementa destaca aspectos discretos e segmentados da estrutura da língua: léxico, sintaxe, discurso direto e indireto. Contribuição do Latim para o português. Tradução, versão e análise de textos.
- *Linguística*: Linguística (nos níveis I, II e III): as ementas destas disciplinas destacam aspectos da “linguística interna e externa”, língua e cultura, língua e sociedade, semântica; relações de significado entre as palavras, noção de texto e textualidade (coesão e coerência), fonética e fonologia, morfologia (comparativa do par linguístico) estando intrinsecamente ligadas à subcompetência bilíngue. Entretanto, apenas no nível de Linguística III surge a relação linguística-Tradução.
- *Versão*⁸⁰ *em língua inglesa* (nos níveis I e II). A ementa prevê o estudo das diferenças culturais no processo de versão (L1 para L2) e a comparação das estruturas sintáticas, semânticas e morfológica das duas línguas.
- *Inglês técnico* (nos níveis I e II): as ementas tratam da linguagem técnica e métodos de Tradução técnica. No que tange à subcompetência bilíngue estão os aspectos do léxico de especialidade (elaboração de glossários) e questões terminológicas.
- *Estágios supervisionados* (nos níveis I, II, III e IV)
- *Prática de Tradução técnica em língua inglesa*

Tomando por base a definição da ‘subcompetência bilíngue’ e me reportando ao entendimento do pragmatismo a partir de Pierce e Dewey, segundo os quais este subordina o conhecimento à uma finalidade prática, pode-se concluir que algumas das atividades práticas presentes nos currículos destinam-se também ao desenvolvimento de subcompetências bilíngues.

⁸⁰ O termo “versão” no Brasil, é usualmente empregado para designar a Tradução invertida ou de L1 para L2.

Entre elas estão os Estágios Supervisionados, que têm como cerne a relação teoria-prática em situações autênticas de uso ou as mais próximas possíveis.

b. Subcompetência Extralinguística

Segundo PACTE (*ibidem*)

Constitui-se de conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos quanto explícitos sobre o mundo em geral e áreas especiais. Inclui: (1) o conhecimento de ambas as culturas – origem e chegada; (2) o conhecimento enciclopédico (sobre o mundo em geral); (3) conhecimento em áreas específicas (Tradução e grifos meus).

Esta definição, por sua amplitude, ao referir-se ao conhecimento de mundo, tem subsídios nas histórias, trajetórias dos que estão em formação, podendo ser implementadas dentro e fora dos ambientes formais de ensino e certamente são fomentadas pela diversificada e imprevisível gama e natureza de textos que podem ser objeto da ação tradutória em dado momento. Entendo que a aquisição desta subcompetência é extremamente difusa e gradativa e advém da própria experiência de vida tanto quanto do contato com o texto e seus conteúdos materiais e circunstanciais (internos e externos). De forma transversal, esta subcompetência, acima das outras, perpassa por toda a engenharia curricular e suas disciplinas e para além delas, abrange o que está fora deste sistema de interligações irremediáveis. A visibilidade de aquisição desta subcompetência ao nível curricular força-me a delimitá-la aos aspectos do conhecimento das culturas de origem e de chegada e o conhecimento em áreas específicas.

Assim sendo, as disciplinas que interpreto como voltadas potencialmente ao desenvolvimento desta subcompetência são:

- *Teoria literária*: a ementa aborda o fenômeno literário e constrói o cenário cultural tratando de forma direta a temática afro-brasileira. Muito embora a ementa referente à disciplina Teoria Literária não enfatize o aspecto tradutório, entendo que a literatura em si invoca aspectos que não estão no escopo da linguística e, portanto, enquadra esta disciplina do referencial das competências extralinguísticas.
- *Ética e Legislação da Tradução*: a ementa de Ética e legislação da Tradução contempla aspectos legais envolvendo a atividade dentro do mercado de trabalho em perspectiva nacional e regional e, portanto, transcende as competências linguísticas, dando ênfase a questões relacionadas com ação moral, a Tradução, a educação ambiental, as relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígena e a questão da ética profissional do tradutor que são conhecimentos específicos que subsidiam o processo tradutório.

- *Prática de Tradução Literária em Língua Inglesa*: a ementa ao tratar das “grandes obras da literatura em língua inglesa”, infere o desenvolvimento de conhecimentos daquela cultura que darão subsídios para o processo de Tradução.
- *Estágios*⁸¹: A ementa descreve os estágios como articuladores da prática da Tradução e instrumentalização profissional em contexto legítimo de serviços prestados ao público e, desta maneira, afeitos a subcompetências que extrapolam as linguísticas.
- *Metodologia Científica*: a ementa da disciplina Metodologia Científica prevê “o processo do conhecimento. Ciência e pesquisa: o ato de pesquisar; o método; o processo de construção da pesquisa: as técnicas; o projeto e o relatório de pesquisa” não faz referência direta à pesquisa em Tradução, tampouco a bibliografia referida relaciona títulos compatíveis com a pesquisa em Tradução, o que não exclui a possibilidade de serem contempladas a critério e sensibilidade do docente. No entanto, percebe-se que a disciplina tem uma natureza propedêutica, mais ampla e preliminar.
- *Literatura Portuguesa (I e II), Literatura Brasileira (I e II), Literatura Inglesa e Literatura Norte Americana*: as ementas tratam de manifestações literárias, períodos e características. Estes componentes curriculares reúnem pormenores que os identificam dentro da subcompetência extralinguística pelo fato de tratarem de aspectos culturais precípuos do ensino da literatura e condizentes com sua perspectiva social, cultural histórica. Propiciam, por parte do aluno, o desenvolvimento da criticidade, da sensibilidade estética e o entendimento de diferenças entre contextos e intertextos. Embora as ementas não mencionem a atividade da Tradução, entendemos em perspectiva ampliada que constroem bases para referências futuras do trabalho tradutório.

Diz Perrone-Moisés

Os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge o seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação (...). Opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretação, porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento, porque a ficção, ao mesmo tempo em que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis. (...) (2008, p. 18).

Com base na definição do PACTE e nas ementas das disciplinas que foram elencadas no escopo desta subcompetência, pode-se, no entanto, considerar que a competência extralinguística está subrepresentada visto que não encontramos disciplinas mais específicas de Cultura (nem inglesa

⁸¹ Os estágios são descritos como disciplinas práticas realizadas sob orientação docente. Neste programa, especificamente, o estágio consiste em produção de traduções escritas e simulações de situações de interpretação simultânea. Neste sentido os estágios são disciplinas globais que oportunizam o desenvolvimento e ativação de subcompetências bilíngue, extra linguística, saberes sobre Tradução, instrumental e estratégica. Explicito que para a execução dos estágios, a FIBRA disponibilizou um espaço dentro das instalações da faculdade que funciona como escritório de atendimento ao público, no qual os alunos, supervisionados pelos professores, realizam trabalhos autênticos de Tradução. As práticas de interpretação são simulações em laboratório da faculdade.

nem brasileira nem amazônica). Por outro lado, o texto descritivo elaborado pelo PACTE deixa amplas janelas de possibilidades interpretativas quando menciona “conhecimento enciclopédico” e “conhecimento em áreas específicas” que permitiriam a inclusão de disciplinas como *Informática Aplicada à Tradução* que embora mais claramente relacionada às subcompetências instrumentais, trata de desenvolvimento de conhecimentos em área específica (de apoio à Tradução). Sob o mesmo raciocínio de abrangência exaustiva, outras disciplinas que trabalham com a interdisciplinaridade nos textos de diversas áreas (como as disciplinas de língua, por exemplo) poderiam aqui se enquadrar.

c. Subcompetência Instrumental

Constitui-se de conhecimentos predominantemente procedimentais relacionados ao uso de recursos documentais e de tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à Tradução: dicionários de todos os tipos, enciclopédias, gramáticas, livros de estilo, textos paralelos, corpora eletrônico, motores de busca, etc. (Tradução e grifos meus).

Entre todas as subcompetências descritas e aqui e analisadas, a instrumental apresenta-se com maior clareza e objetividade para a identificação nas ementas pelo fato de tratar de aspectos bastante específicos em termos dos “recursos”. É bem verdade que sob um olhar mais abrangente poderíamos considerar que todo e qualquer conhecimento adquirido é uma forma de instrumentalização para lidar com a solução de problemas, entre os quais os que enfrenta o tradutor, mas considerei de forma delimitada aqueles expressos na definição do Grupo PACTE.

- *Informática aplicada à Tradução* (nos níveis I e II): a ementa menciona o uso de processadores de textos, softwares de Tradução e apresentação e interações virtuais. A informática aplicada à Tradução é uma disciplina que tem enfoque eminentemente instrumental, portanto, dedica-se ao suporte das ferramentas virtuais à prática tradutória e à instrumentalização do tradutor, utilização destes apoios e aparatos ao seu desempenho.
- *Metodologia Científica*⁸²
- *Estágios*

As disciplinas Metodologia Científica e Estágios, já localizadas sob o escopo de outras subcompetência, parecem-me também enquadráveis como atuantes no desenvolvimento da subcompetência instrumental, uma vez que a instrumentalização pode ser vista sob diferentes

⁸² A disciplina Metodologia Científica trata da abordagem de métodos de pesquisa (e neste sentido poderia estar relacionada ao desenvolvimento da subcompetência estratégica ou saberes sobre Tradução), entretanto a ementa não a relaciona a metodologia às pesquisas em Tradução, o que se confirma pelas sugestões bibliográficas.

ângulos e abrange a utilização competente de recursos documentais, por exemplo. Recursos documentais ampliam o escopo de definição desta subcompetência. Refiro-me, para justificar esta classificação, aos métodos de pesquisa, ao uso de instrumentos de coleta e de tratamento de dados que são explorados na disciplina de metodologia e ao emprego de tais recursos durante os estágios. Estes últimos, dependendo da forma como são planejados, exigem o emprego destes instrumentos para a execução de tarefas tradutórias (ver nota de rodapé ⁷⁵).

d. Subcompetência Conhecimentos sobre Tradução

Segundo PACTE (*ibidem*)

Constitui-se de conhecimento predominantemente declarativo, tanto implícito quanto explícito sobre o que é a Tradução e sobre aspectos relacionados à profissão. Inclui: (1) Conhecimento sobre como funciona a Tradução: tipos de unidades de Tradução, processos requeridos, métodos e procedimentos utilizados (estratégias e técnicas), e tipos de problemas; (2) Conhecimentos relacionados à prática profissional da Tradução; conhecimento sobre o Mercado de trabalho (Tradução e grifos meus)

A definição extremamente ampla, a princípio, sugere que todas as disciplinas de um curso de formação de tradutor deveriam estar voltadas ao desenvolvimento desta subcompetência de forma mais ou menos direta. Em leitura ainda mais criteriosa, são percebidas peculiaridades que nos permitem enquadrar aquelas que extrapolam os limites textuais e linguísticos para esferas que envolvem a atividade profissional não apenas interna, mas externamente. Listo a seguir, as disciplinas nas quais os aspectos grifados transpareceram. As disciplinas elencadas têm em comum a problematização dos impasses e a exploração de aspectos teóricos, mas também remetem a um conhecimento exógeno do funcionamento

- *Prática de Tradução Técnica em Língua Inglesa; Prática de Tradução Literária em Língua Inglesa*: as ementas destas disciplinas focalizam o exercício do traduzir e a consequente manipulação de estratégias, técnicas, procedimentos diante dos problemas que naturalmente emergem.
- *Teoria e Técnica da Tradução e Interpretação* (nos níveis I e II): além das noções de cultura, a ementa propõe desenvolver estratégias para o tradutor em formação, apresentar procedimentos técnicos da Tradução e Interpretação. É neste sentido que enquadrámos a disciplina no escopo da subcompetência ‘conhecimentos sobre Tradução’.
- *Ética e legislação da Tradução*: a ementa destaca a “capacidade de resolver problemas”, tomar decisões e trabalhar em equipe. Propõe tratar da Tradução “como ação moral” e da “ética profissional”.

- *Tradução e Interpretação de textos Inglês/Português* (nos níveis I e II): as ementas destacam “exercícios de Tradução e interpretação” e “noções sobre a interferência dos aspectos cognitivos no processo tradutório”.
- *Versão em Língua Inglesa* (níveis I e II): a ementa propõe-se a considerar os problemas teóricos da atividade de versão.
- *Inglês Técnico* (nos níveis I e II): a ementa prevê introdução à linguagem técnica e métodos de Tradução. Adentra questões de terminologia e prática de Tradução de glossários.

Listei estas disciplinas como potencialmente capazes de desenvolver a subcompetência dos Conhecimentos sob Tradução pelo fato de trazerem os conhecimentos teóricos que buscam esclarecer o que é Tradução, os quais estão intrinsecamente relacionados com as atividades práticas que mobilizam métodos e estratégias. Não consigo ver desvinculados os conhecimentos teóricos dos desempenhos práticos ou das análises que subsidiam as comparações entre textos, os desenvolvimentos e diversificações de técnicas, as autoavaliações e a implementação dos processos e produtos finais.

e. Subcompetência Estratégica

Conhecimentos procedimentais que visam garantir a eficiência do processo de Tradução e resolver os problemas encontrados. Esta é uma subcompetência essencial que afeta todas as demais, causando interrelações entre elas, pois controla o processo de Tradução. Suas funções são: (1) planejar o processo e conduzir o projeto tradutório (escolhendo o método mais adequado); (2) avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em relação ao propósito final; (3) ativar as diferentes subcompetências e compensar suas eventuais deficiências; (4) identificar problemas tradutórios e aplicar procedimentos que os solucionem. (Tradução e grifos meus).

Considerando também a amplitude da definição desta subcompetência e sua influência e interrelação com as demais, optei por não categorizar todas as disciplinas do curso que a possam manifestar sob algum aspecto. Entretanto, destaco a crucial importância da subcompetência estratégica nas atividades curriculares práticas por ativarem os conhecimentos procedimentais. Faço neste ponto, um breve deslocamento para traçar um eixo de convergência entre a subcompetência estratégica e o componente estratégico da Competência Comunicativa. Retomo este enfoque já mencionado anteriormente na figura 08 agora com o objetivo específico de tratar da subcompetência estratégica.

Canale e Swain (1980) descrevem a competência comunicativa estratégica como aquela relativa aos enfrentamentos necessários diante de situações desafiadoras ao usuário da língua. Esta competência compreenderia as alternativas de compensação frente as limitações do usuário/aprendiz da língua no tocante ao conhecimento de regras, vocabulário, etc. Esta competência está relacionada com a habilidade e a motivação de interagir superando eventuais lacunas. A tentativa dos autores em decompor uma competência maior atomisticamente para que seus fragmentos pudessem ser melhor

compreendidos e pedagogicamente tratados (ao ponto de contribuírem qualitativamente para sua própria aquisição) me parece presente e claro no trabalho do grupo PACTE, em relação à competência tradutória e seus componentes – as subcompetências tradutórias. Assim, os componentes de mesma denominação – “estratégica” – em ambos os contextos teóricos, apresentam definições bastante aproximadas. Expressões como “resolver os problemas encontrados”, “ativar as diferentes subcompetências e compensar suas eventuais deficiências”, “identificar problemas tradutórios e aplicar procedimentos que os solucionem” resumem bem esta proximidade. Outros autores também empenharam-se em estudos desta natureza, como Bachman que reafirma essa necessidade de estudar os conhecimentos específicos e implícitos na competência comunicativa. Para o autor, estes conhecimentos identificavam-se como competência linguística (subdividida em organizacional e pragmática), competência estratégica (conhecimento sociocultural e conhecimento real do mundo) e mecanismos psicofisiológicos (relacionados aos processos neurológicos e psicológicos).

Com base neste entendimento da definição da subcompetência estratégica, identifiquei as seguintes disciplinas:

- *Práticas de Tradução Técnica em Língua Inglesa e Inglês Técnico II*: as ementas ressaltam a exploração de “análises” e “práticas” de Tradução de textos técnicos Inglês-Português. Pressupõe-se que neste processo os alunos sejam confrontados com situações reais de prática tradutória em que utilizarão de recursos assimilados sistematicamente nas aulas, tanto quanto de estratégias que contornem suas dificuldades.
- *Práticas de Tradução Literária em Língua Inglesa*: analogamente, a ementa ressalta a prática de Tradução de obras literárias.
- *Estágio Supervisionado*: o estágio é uma atividade curricular que prima pelo desempenho dos alunos em situações autênticas ou próximas da situação real e, portanto, infere-se que estes, na execução das atividades, desenvolvam a subcompetência estratégica para contornar obstáculos.
- *Informática aplicada à Tradução*: a ementa prevê o uso de novas tecnologias. Sugere, portanto, que mecanismos de “controle”, como por exemplo a validação de termos em *sites* e textos paralelos, bem como o uso de softwares, dicionários online, fóruns etc. possam atuar como mecanismos de solução para entraves no decorrer da atividade de Tradução.
- *Versão em Língua Inglesa I e II*: as ementas mencionam “versão de textos para a língua inglesa: diferenças culturais”, a sugerir que mecanismos de identificação de problemas e emprego de procedimentos que os solucionem serão abordados.

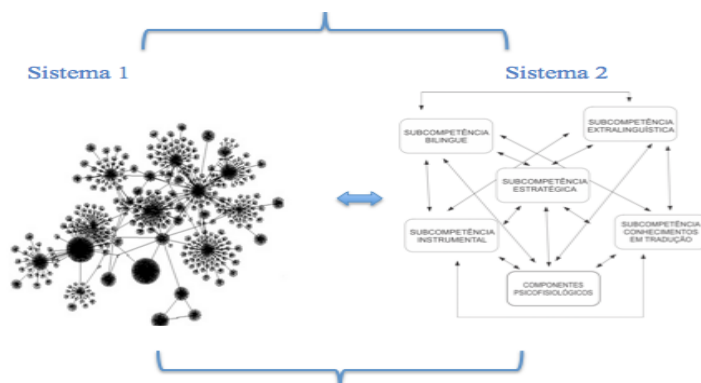
f) Componentes Psicofisiológicos

Diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e mecanismos psicomotores. Incluem (1) componentes cognitivos tais como memória, percepção, atenção e emoção; (2) aspectos atitudinais tais como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança em suas próprias habilidades, habilidade de mensurar suas habilidades, motivação, etc.; (3) habilidades tais como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese, etc. (Tradução e grifos meus)

A definição do grupo PACTE para esta subcompetência envolve aspectos relacionados com os construtos teóricos da motivação e da autonomia do aprendiz, especialmente no que diz respeito ao controle e responsabilidade sobre a aquisição, monitoramento de desempenho, avaliação e controle do conhecimento (Benson and Voller, 1997; Benson, 2001; Dam, 2003, 2011; Little, 1991, 2007). Entendo que as características descritas estão relacionadas com a explicitude e propósitos dos processos de aprendizagem, que uma vez trazidos ao nível da reflexão consciente, podem ser alcançados pela mediação do docente e utilização de estratégias para implemento da autonomia. As estratégias de metacognição são ferramentas que certamente podem fomentar a aquisição das subcompetências tradutórias psicofisiológicas e estratégicas, ainda que os processos em foco não sejam “visíveis” ou facilmente descritos. A motivação é potencialmente um pré-requisito para a autonomia, da mesma forma, em sentido inverso, as características de autonomia de aprendizes são motores motivacionais. Deduzo então que esta subcompetência é evidenciada muito mais por meio de estratégias de ensino (metodologias adotadas) do que pode ver-se nas resumidas redações das ementas disponíveis em nosso corpus. Outra inferência que faço é que as disciplinas de naturezas prática e analítica abrem espaço ao desenvolvimento destas subcompetências, o que, no entanto, estará condicionado à formação e perspectiva epistemológica do próprio docente em relação ao que pensa a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

O caráter interdisciplinar e a ligação teoria-prática que são enfatizados nos textos dos PPC e estimulados nos programas de formação em geral, incluindo-se os programas em Tradução, corroboram a percepção sistêmica da articulação das disciplinas e respectivas subcompetências – implícitas ou explícitas – que como verificado, podem fluir de uma para outra de forma legitimada pelas ementas. Com isto, reforço a concepção de que o movimento interno (intercelular) dos sistemas abertos (1) disciplinas das estruturas curriculares; e (2) subcompetências tradutórias é multi direcional e imprevisível e a comunicação entre eles é inquestionável. Por esta razão, foi proposta a visão caótica-rizômica do currículo em substituição ao tradicional esquema de árvore e a visão sistêmica das subcompetências tradutórias (Fig.18) como modelo para a interpretação desta dinâmica observada entre as subcompetências tradutórias, conforme definição apresentada pelo PACTE, as disciplinas do currículo analisado e a construção do texto de suas ementas.

Fig. 18 - Permeabilidade dos sistemas [currículo e subcompetência tradutórias]



Fonte: Elaborada pela autora

O que me foi possível perceber nesta tentativa de classificação das disciplinas no escopo das subcompetências tomando por base as definições oferecidas pelos estudos do grupo PACTE foi que:

1. Há evidente superposição de subcompetências na descrição das ementas, fato este que confirma o pressuposto tácito de que tanto disciplinas quanto subcompetências seguem uma dinâmica sistêmica de estrutura rizômica que inviabilizam, por exemplo, a tentativa de esgotar fases de forma linear no processo de aquisição do “expert knowlegde” posto que os componentes destes dois sistemas – currículo e subcompetências tradutórias – são interdependentes.
2. A percepção sistêmica dos construtos *subcompetências tradutórias* e *currículo do curso* (ementas) e sua interrelação emerge como possibilidade factível de compreensão inclusive da dificuldade em segmentar as subcompetências e, conseqüentemente, de percebê-las claramente nas ementas (como ocorrido). Daí a opção por uma visão não hierárquica (linear), mas sistêmica e interligada onde várias disciplinas servem ao desenvolvimento de várias subcompetências.
3. Algumas subcompetências parecem (ou deveriam) estar refletidas em grande parte, senão em toda a extensão do currículo.
4. As definições das subcompetências que utilizamos como norteadoras das análises das ementas apresentaram diferentes possibilidades interpretativas bastante impactantes, gerando um exercício que oscilou entre o olhar de abrangência exaustiva e o foco direcionado nas especificidades mais evidentes.
5. Nas definições das subcompetências do PACTE evidencia-se uma segmentação que, supostamente, contradiz o princípio indissociável língua-cultura. Tal fato apresenta-se como impecílio à interpretação mais precisa e a associação subcompetência-ementa.

6. O aspecto fulcral “Tradução / interpretação” contudo, não é mencionado em substancial parte dos textos das ementas, mas em apenas dezoito das quarenta e duas disciplinas do curso. Por esta razão, a classificação que fiz em relação às subcompetência tradutórias, foi baseada também em contribuições indiretas ao desenvolvimento das referidas subcompetências, ao considerar que tais disciplinas não fazem referência direta à Tradução, mas corroboram a sedimentação de conhecimentos básicos que servem de alicerce à prática tradutória.
7. Há evidências de uma quantidade consideravelmente superior de disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue em relação às demais subcompetências. Não identifiquei qualquer disciplina que enfocasse a questão cultural do lócus amazônico, tampouco suas características propícias ao desenvolvimento da atividade tradutória. As disciplinas que se enquadram como promotoras da aquisição e desenvolvimento da subcompetência extralinguística (nas quais vejo a possibilidade de tais peculiaridades regionais serem abordadas, por aterem-se aos aspectos do contexto cultural) não fazem referência ao multilinguismo ou multiculturalismo da região, além de apenas seis das doze disciplinas enquadradas no escopo desta subcompetência, abordarem a Tradução em sua ementa.
8. A orientação para análise tomou por base os textos das ementas e não o título das disciplinas, já que verificamos que na disciplina Informática aplicada à Tradução I, a ementa trata de outros elementos básicos de informática e não chega a abordar a atividade de Tradução, softwares especializados ou programas de apoio à atividade tradutória.

Os Quadros 20 e 21 são tentativas de visualização mais clara, para subsídio das reflexões qualitativas. Demonstram quantitativamente o que afirmo em relação à proporcionalidade de disciplinas, horas e subcompetências identificadas nas ementas. Para esta visualização, foram consideradas apenas as disciplinas obrigatórias do percurso curricular. Foram excluídas as atividades complementares⁸³ por serem de caráter alternativo.

Quadro 20: Disciplinas do currículo e disciplinas sobre Tradução

	Total absoluto (percentual)	Horas totais
Disciplinas do currículo	42 (100%)	3.360 h

⁸³ Embora com percentual de horas assegurado na estrutura dos currículos, as atividades complementares podem variar em termos de conteúdo e não são obrigatoriamente as mesmas a serem ofertadas às diversas turmas de um mesmo curso, estando portanto condicionadas à disponibilidade de docents e decisões administrativas pontuais.

Disciplinas voltadas explicitamente à Tradução/interpretação	18 (42,85%)	1.440h
--	-------------	--------

Fonte: Elaborado pela autora
Nota: Dados do PPC – FIBRA

Considerando-se o aspecto da superposição de disciplinas no enquadramento das subcompetências e considerando que há disciplinas que não tratam diretamente de Tradução, mas que contribuem para a consolidação de subcompetências indiretamente no percurso curricular analisado, chegamos aos seguintes dados.

Quadro 21: Disciplinas voltadas às subcompetências

Subcompetência	Total de disciplinas
Subcompetência Bilíngue	21
Subcompetência Extralinguística	12
Subcompetência Conhecimentos sobre Tradução	08
Subcompetência Estratégica	05
Componentes Psicofisiológicos	05

Fonte: Elaborado pela autora

Pode parecer discrepante que dezoito disciplinas mencionem a Tradução/Interpretação em suas ementas e apenas oito enquadrem-se como “conhecimentos sobre Tradução”, contudo nosso critério de classificação levou em conta as definições das subcompetências (PACTE, 2003) e o aspecto Tradução está “decomposto” nas diversas subcompetências.

As evidências obtidas pelos dados do corpus de análise, minhas reflexões sobre eles e a visualização suplementar dos Quadros 20 e 21, subsidiam as considerações sobre minhas 2^a e 3^a hipóteses de que as especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória e que existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região. Entretanto, mostram-me que estas especificidades não se manifestam no currículo de formação analisado – produto oriundo da ação dos balizadores.

Considerações Finais

Este estudo culmina com a convicção de profundo aprendizado e de um trabalho inconcluso no sentido de seu esgotamento. Tratou de uma pesquisa ampla com contribuições de áreas diversas que possuem relação com a Tradução, que para além de condensar amplo material de informação teórica, evidencia desde sua proposição inicial um instrumento de cariz pragmático.

O estudo apresentou dois polos teóricos centrais em relação de interdependência sistêmica: a ‘Tradução’ e a ‘formação’ por meio de seus componentes basilares – as *competências tradutórias* e os *currículos de formação*, respectivamente.

Em perspectiva de aproximação do cerne de interesse investigativo, a competência tradutória foi analisada dentro das estruturas curriculares dos cursos de formação considerando a expressão manifesta de suas subcompetências nas ementas propostas no projeto pedagógico e em conformidade com as segmentações da competência tradutória definidas pelo grupo PACTE.

Utilizou como modelos teórico-metodológicos para as inferências e análises, a teoria da complexidade – ao pensar nos sistemas abertos e mutuamente influenciáveis das subcompetências e das disciplinas dos currículos; a noção de rizoma para a compreensão não linear do currículo; e o modelo multicomponencial das subcompetências tradutórias produzido pelos estudos do Grupo PACTE, coordenados por Hurtado Albir. O âmbito geográfico do estudo foi o recorte referido como Amazônia Legal ou Brasileira, de ampla dimensão territorial e características linguísticas peculiares, o que gerou um corpus de referência equivalentemente extenso, mas que, no entanto, revelou exiguidade de ofertas de formação na área de Tradução em nível de graduação por meio de programas devidamente reconhecidos pelo órgão de competência do ministério da educação do Brasil – MEC. O fato de a circunscrição da Amazônia Legal estar em destaque nesta pesquisa, ressaltando suas especificidades, não indicia um movimento em defesa de uma forma endógena de ver o processo tradutório, pelo contrário, reforça meu posicionamento em defesa de uma integração universal de contextos de pouca visibilidade e com a presença de línguas distintas ainda vivas, porém ameaçadas. Uma postura de apoio aos princípios ecolinguísticos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi delineada a partir de uma profunda reflexão sobre todos os caminhos e formas de percorrê-los tanto no sentido discursivo do texto, quanto na sequência de ações efetivamente de penetração, exploração e execução do trabalho investigativo. Discursivamente, destaco uma peculiaridade que emergiu naturalmente no desenvolvimento do texto. Refiro-me ao fato de não ter utilizado uma segmentação rígida, esquemática e convencional para isolar os referenciais teóricos das análises e cotejamento de dados. É possível observar que dados, análises e referenciais se aproximam e se ancoram uns nos outros em todo o percurso. Assim, os dados remetem a teorias e as análises são difusas no texto.

A determinação de filtros e balizadores foi um recurso necessário para que gradativamente eu pudesse me apropriar das informações realmente pertinentes aos meus objetivos e pudesse, consequentemente, refutar ou confirmar minhas hipóteses iniciais de trabalho.

Retomando os objetivos deste trabalho, tenho a considerar alguns pontos: (a) foi analisado um único currículo de curso de formação (graduação) de tradutores no escopo da Amazônia Legal, dada a atuação dos balizadores geográfico, estrutural-curricular e normativo; (b) foram produtivas as reflexões sobre as subcompetências tradutórias identificadas no currículo analisado, ficando claras as suas características de volatilidade, superposição e hierarquias alternantes no interior das ementas descritas no Projeto Pedagógico. Assim, foi possível avaliar a coerência das hipóteses previamente levantadas para este estudo, tomando por base as especificidades sociolinguísticas contextuais do locus investigado. Tais peculiaridades permitiram dimensionar nitidamente fatores que impulsionam os estudos da Tradução e sua importância para a região, exacerbando a princípio a dificuldade de compreensão sobre o estado de carência destes estudos e de sua correlação com o seu lugar de inserção – a Amazônia multicultural e multilíngue – mas conduzindo paralelamente a algumas possibilidades explicativas para esta lacuna, as quais orbitaram em torno de questões político-ideológicas.

Ainda em relação às hipóteses de partida, considero que ao longo do estudo elas foram gradativamente ancorando-se em fatos e constatações, não sendo possível estabelecer com exatidão todos os segmentos da tese em que emergiram. De forma genérica, pode-se localizar assim as hipóteses e suas constatações:

A primeira hipótese: *A Amazônia é um contexto de significativa relevância para a pesquisa sobre os Estudos da Tradução*, encontra respaldo nos capítulos 2, 3 e 4. A segunda hipótese - *As especificidades sociolinguísticas contextuais justificam um estudo na perspectiva multicomponencial da competência tradutória* é retomada nos capítulos 1, 2 e 3. A terceira hipótese - *Existe um significativo hiato entre a presumida relevância dos estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região*, é retomada nos capítulos 2, 3 e 4. Minha percepção pessoal dos dados confirma que a Amazônia é um contexto de relevância para a pesquisa sobre os estudos tradutórios e que na base desta relevância estão as especificidades sociolinguísticas contextuais. A abordagem sistêmica adotada e a irrefutável relação entre os construtos das subcompetências tradutórias e da formação de tradutores via atividades curriculares e ementas de curso, justificam-se unicamente por meio de um estudo na perspectiva multicomponencial que possibilite atomisticamente a compreensão dos elementos e dos efeitos de suas interações integradas. No que tange à existência de significativo hiato entre a presumida relevância dos Estudos da Tradução na Amazônia e as possibilidades existentes para a formação de tradutores na referida região, reitero que a relevância transita do estatuto de “presumida” para o de “evidenciada” e que o hiato revelou-se mais do que isso. De fato, constatou-se a não existência de

ofertas de cursos de formação em Tradução por parte das universidades públicas na Amazônia Legal e que o corpus reduzido de onde emergiram as análises sobre as subcompetências não evidenciou relações da Tradução com o contexto de inserção, mas uma carga horária limitada de disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da atividade tradutória em si.

Considerando as limitações da pesquisa, resalto alguns aspectos: os endereços eletrônicos utilizados como fontes documentais dependem de atualizações frequentes que nem sempre são precisas, tampouco acompanham o dinamismo real. Outrossim, as ementas das disciplinas constantes no Projeto Pedagógico são textos bastante subjetivos e genéricos, nem sempre claros sobre aquilo que pretendem. Por vezes possibilitam amplas interpretações, utilizam termos ambíguos e não seguem um mesmo padrão discursivo. Outras vezes são textos muito restritos trazendo dificuldades para suas interpretações, deixando (admito que até propositalmente) grandes janelas de possibilidades para a ação docente. Pela própria característica de brevidade do gênero ‘ementa’, em sua redação não transparecem métodos do trabalho pedagógico, portanto, o desenvolvimento de algumas subcompetências fica apenas implícito, como por exemplo aquelas que mobilizam os mecanismos psicofisiológicos/reflexivos. As definições das subcompetências sugerem muitas vezes que seu desenvolvimento está subentendido em qualquer, ou em todas as disciplinas do desenho curricular, mas no entanto exemplifica pontos cruciais.

Ao refletir sobre os possíveis desdobramentos e ambientação acadêmica deste estudo, antevejo possibilidades muito próximas de desenvolvimento curricular na área dos estudos da Tradução pela Universidade Federal do Pará. Pelo caráter de intenso dinamismo e pelo pragmatismo deste estudo, durante a construção desta tese, algumas iniciativas acadêmicas já se materializaram como por exemplo a elaboração do curso de especialização em Tradução e Leitura de Textos de Especialidade em Língua Estrangeira [TRADLE] pensado em conexão com as características contextuais e iniciado em setembro de 2016, uma proposta que sugeri e que considero fruto deste estudo maior e do esforço de uma equipe de profissionais locais. Tramita em análise pela Pró-reitora de Ensino e Graduação [PROEG - UFPA] um projeto de curso de graduação em Estudos da Tradução com previsão para início em 2017 para o campus de Bragança, cuja proposta também tem origem nos estudos iniciados neste percurso doutoral. Encontra-se em desenvolvimento um programa de Doutorado Interinstitucional [DINTER] entre as Universidades Federal de Santa Catarina- UFSC e a Universidade Federal do Pará- UFPA, por meio do qual uma parcela dos docentes da faculdade de Letras do campus de Bragança e outros docentes oriundos de outros campi da UFPA realizam qualificação na área da Tradução sinalizando significativa sensibilização para a área. O Programa de pós-graduação Linguagens e Saberes na Amazônia do campus de Bragança, também já desenvolve a linha de pesquisa Leitura e Tradução Cultural.

Este cenário que se constrói em ritmo estimulante nos motiva pensar que nos próximos anos as pesquisas nesta área tendem a se intensificar e a Tradução a desempenhar um importante papel de mediação na região.

Quadro 22: Universidades públicas na Amazônia Legal que oferecem curso de Letras/Línguas Estrangeiras

Universidades públicas na Amazônia Legal que oferecem cursos de Letras-Línguas estrangeiras			
Instituição	Cursos na área de letras – línguas	Endereço eletrônico dos cursos de letras	Endereço do(s) Projeto(s) Pedagógico(s) / Estruturas Curriculares
1 UNIFAP Universidade Federal do Amapá	Letras português/francês português/ inglês língua latina	http://www2.unifap.br/letras/quadro-docente-dos-cursos-de-letras-portuguesfrances-e-portuguesingles/	http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/
2 UEAP Universidade do estado do Amapá	Possui licenciatura em Letras – sem dados disponíveis	http://www.ueap.edu.br/index.php/gradua%C3%A7%C3%A3o/2014-01-09-11-21-24/licenciatura-em-letras.html	Documento indisponível
3 UFAM Universidade Federal do Amazonas	Letras espanhol, francês, Inglês, Japonês, Português	http://www.ufam.edu.br/index.php/unidades-academicas/capital/instituto-de-ciencias-humanas-e-letras	http://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/repore
4 UEA Universidade Estadual do Amazonas	Letras português, Inglês	http://cursos1.uea.edu.br/apresentacao.php?cursoId=71	http://cursos1.uea.edu.br/curriculo.php?cursoId=117 http://cursos1.uea.edu.br/apresentacao.php?cursoId=71
5 UFAC Universidade Federal do Acre	Letras espanhol-francês- inglês- português	https://portal.ufac.br/ementario/cursos.action	https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=218
6 UFRR Universidade Federal de Roraima	Letras espanhol-francês- inglês	http://ufrr.br/letras	http://www.proeg.ufrr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=11
7 UERR Universidade Estadual de Roraima	Letras português-espanhol- inglês	http://uerr.edu.br/licenciatura-em-letras http://uerr.edu.br/boa-vista/	Documento indisponível
8 UNIR Universidade	Letras Espanhol-	http://www.dle.unir.br/?pag=estatistica&id=1763&titulo=Curso	http://www.dle.unir.br/?pag=submenu&id=1395&titulo=Estudos%20

de Federal de Rondônia	português- inglês	%20de%20Letras	Lingu%EDsticos
9 UFT Universidade Federal do Tocantins	Letras inglês	http://www.dle.unir.br/?pag=estatica&id=1763&titulo=Curso%20de%20Letras	http://www.dle.unir.br/?pag=estatica&id=1763&titulo=Curso%20de%20Letras
10 UFPA Universidade Federal do Pará	Letras espanhol – francês- inglês – português e alemão	http://www.falem.ufpa.br/	Documento indisponível
11 UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará	Letras português- inglês	http://www.ufopa.edu.br/academico/graduacao/cursos/iced/licenciatura-integrada-em-letas-portugues-e-ingles	http://www.ufopa.edu.br/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC_Letras_Portugues_e_Ingles_atualizado_em_01_agosto_2014_atual.pdf

12 UEPA Universidade do Estado do Pará	Letras português – inglês Bacharelado em secretariado trilingue: português-espanhol-inglês	http://www.uepa.pa.gov.br/pt-br/pagina/ccse-0	http://www.uepa.pa.gov.br/sites/default/files/letraslinguainglesanovodesenho.pdf
13 UFMA Universidade Federal do Maranhão	Letras espanhol- inglês-português	https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao	Documento indisponível
14 UEMA Universidade Estadual do Maranhão	Letras português- Inglês	Balsas, caxias, Imperatriz, Santa Inês https://skydrive.live.com/fullscreen?cid=87a339d6be58373a&id=documents&resid=87A339D6BE58373A%21249&filename=PAES%202014%20Cursos%20da%20UEMA%20-%20Apresentacao-novo.ppsx&wx=p&wv=s&wc=officeapps.live.com&wy=y&wdModeSwitchTime=1392381889844	Documento indisponível
15 UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Letras português- inglês	https://www.unifesspa.edu.br/index.php/graduacao/55-ensino/graduacao/maraba/172-lingua-portuguesa	https://www.unifesspa.edu.br/index.php/graduacao/55-ensino/graduacao/maraba/173-lingua-inglesa

Fonte: Elaborado pela autora

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (2001). O método nas Ciências Sociais. In A.J. Alves-Mazzotti & F. Gewndsznajder. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Alves, F. (1996). Veio-me um Click na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes. In *Érudit Meta*, Vol.41, n.01, pp. 33-44. ISSN : 0026-0452 -1492-1421. DOI: 10.7202/001881ar. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n1/001881ar.pdf> em 04 de janeiro de 2016.
- Amarante Ribeiro, L. A. (2007). Uma proposta de classificação interna das línguas da família pano. In *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Pernambuco, Recife: Editora Universitária-UFPE, Vol. 19, pp. 1–25.
- Anderson, A. (2000). Una introducción a la investigación cualitativa. In *Revista Psiquiátrica Peruana*, Vol 6, n.1, pp. 103-12.
- Andery, M. A. P. A. *et al.* (1996). *Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Arrojo, R. (1986) *Oficina de Tradução; a teoria na prática*. São Paulo: Ática.
- Arrojo, R. (1998). *Os "Estudos da Tradução" Como Área de Pesquisa Independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção*. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 14, n.2, p. 423-454.
- Assis, R. C. (2009). Agentes e ações na criação de uma disciplina: o caso dos Estudos da Tradução no Brasil. In N. Proença; M. Alexandre. (Org.). *Oficina de Filosofia das Ciências Sociais e Humanas* CFCUL / ILTEC. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. 01 , p. 31-48.
- Assis, R. C. (2012). A Interface Tradução e Linguística Sistemico-Funcional no Brasil. *Traduzires*, v. 1, pp. 61-71.
- Axelrod, R., Hammond, R. A. (2003). Evolution of ethnocentric behavior. *Midwest Political Science Convention*. pp. 1-30. Recuperado de

http://www.personal.umich.edu/~axe/research/AxHamm_Ethno.pdf. Acesso em 22 de setembro 2015.

Azeredo, C. (2009). O reino de Portugal e o Bloqueio Napoleónico. In Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III Série, vol. 10, pp. 11-15. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8871.pdf> em setembro de 2016.

Babo, M. A. (2003). A viagem, o exótico ou Babel. In M. F. Abreu, M. I. R. Rodrigues e M. L. M. Sousa. *Em louvor da linguagem*. Lisboa: Edições Colibri, ISBN: 972-772-387-X.

Bacher, W. (1906). Targum. In *Jewish encyclopedia.com*. Recuperado de <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/14248-targum>

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Baines, S. G. (2007). Línguas Ameaçadas. In: A. S. A. C. Cabral e A. D. Rodrigues (eds.), *Línguas e culturas tupi* (Vol.1, ed.1, pp.149-154). Campinas: Curt Nimuendaju.

Baker, M. (2011). In other words: a coursebook on translation [e-book]. London/ New York: Routledge. Recuperado de http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136839733_sample_570088.pdf em 22 de setembro de 2015.

Baker, M.; Saldanha, G. (2001). *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/ New York: Routledge.

Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barrento, J. (2006). *Babel já não mora aqui? A escala do meu mundo*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Barros, D. L. P. (2003). Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: D.L.P. Barros; J. L. Fiorin (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 1-9.

Barros, M.C.D.M. (1995). Os 'Lingua' e A Gramática Tupi No Brasil (Século XVI). *Amérindia* (Paris), V. 19/20, p. 3-14.

Bassnett, S. (2002). *Translations Studies*, rev. ed. London: Routledge.

Bassnett, S., Lefevere, A. (1995). *Translation, history & culture*. London: Cassell.

Benjamin, W. (2008). *A Tarefa do Tradutor*. Belo Horizonte: Fale/UFGM.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Pearson Education.

Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Longman.

Bhatia, T. K., Ritchie, W.C. (2004). *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell.

- Borges, J. L. (1996). Las versiones homéricas. In *Obras completas*. 1923-1949. Barcelona: Emecé.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, Vol. 9, Iss: 2, pp.27 – 40. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.3316/QRJ0902027>.
- Bragaglia, M. (2000). A construção do conhecimento e sua trajetória no decorrer dos séculos. In *Fenômeno: uma teia complexa de relações*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Branco, S. O. (2012). Os estudos da Tradução no Brasil: relatos de pesquisa. In *Traduzires*, Vol 1. Universidade Federal de Campina Grande. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6654/5370> em 10 de dezembro de 2014.
- Branco, S. O. (2013). *Corpora Linguísticos Aplicados à Pesquisa em Estudos da Tradução*. Mato Grosso do Sul: Guavira Letras, v. 16, p. 379-394.
- Branco, S.O. (2011). An Account of the Functionalist Approach of Translation Applied to Online Journalism. *Translatio*, n. 2, INSS 22364013. p. 51-69.
- Brito, K. S. (2013). *A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades*: Unisinos - Caleidoscópio, vol. 11, n. 1, p. 63-69.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cabral, A. S. C. & Rodrigues, A. D. (2007). Línguas e Culturas Tupi. Campinas, SP: Curt Nimendajú; Brasília: LALI (UNB).
- Caldas, R.B.C; Benchimol-Barros, S.H.B.B e Silva, T.F. (2015). Aspectos interculturais do léxico traduzido entre línguas e culturas na Amazônia. In XVIII Congresso Internacional de humanidades: Interculturalidade e patrimônio em contextos Latino-Americanos. Brasília: UnB.
- Câmara Jr., J. M. (1965). *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Campos, C. J. G. (2004). Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. In II SIPEQ - *Simpósio Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Anais do II SIPEQ.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman. pp 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, Vol.1, pp 1-47.
- Canen, A. (2001). Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In *Educação e Sociedade*, n. 77, pp. 207- 227. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7051.pdf> em 04 de abril de 2015.
- Carvalho, M. G. P. (2001). *Sinais de Morte ou de vitalidade? Mudanças estruturais na língua Tembé – Contribuição ao estudo dos efeitos de contato lingüístico na Amazônia Oriental* (dissertação de

mestrado, Universidade Federal do Pará). Recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/2011/2472>. Acesso em 06/05/2015.

Catford, J. C. (1978). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.

Chan, E. K. (2003). *Translation as metaphor: Yan Fu and his translation principles* (PhD thesis, University of Warwick). Recuperado de <http://wrap.warwick.ac.uk/1231> em 24/10/15.

Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins, p. 87-116.

Chesterman, A. (2001). *Empirical Research Methods in Translation Studies*, Erikoiskielet ja käännösteoria . In *VAKKI-symposiumi XX*, Vol. 27, pp. 9-22.

Chesterman, A. (2010). The space between the data and the concepts. In Mikael *The Conference of the Tongues*. Target 22.2, 356-362 vol.4. Rev. T. Hermans. Recuperado de http://www.sktl.fi/toiminta/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/vol4_2010/

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Coracini, M. J. (1991). *Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes.

Coracini, M. J. (1997). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, vol.14, no 1, p.153-169.

Cortesão, J. (1994). *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento do Brasil*. Lisboa: IN/CM, p. 127-141.

Couto, H. H. (2013). O que vem a ser ecolinguística, afinal?. In *Cadernos de linguagem e sociedade*, Universidade de Brasília, D.F., Vol. 14, p. 275-312.

Couto, J. (1997). As tentativas portuguesas de colonização do Maranhão e o projecto da França equinocial. In M. G. Ventura. *A união ibérica e o mundo atlântico*. Lisboa: Colibri, pp. 171-94.

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge-UK: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. New York: Cambridge University Press.

Dal Poz, J. (2003). A etnia como sistema: contato, fricção e identidade no Brasil indígena. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, GO, Vol. 6 (2), n.2, p. 177-188.

Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In D.Little, J. Ridley and E. Ushioda (Eds.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom – Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.

Dam, L. and Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 5/2 (The 10th Nordic Conference on Language Learner Autonomy in the FL classroom. Reinforcing the what, the why and the how: challenges and change), pp 177-190.

Darwish, A. (2003). *The transfer factor: selected essays on translation and cross-cultural communication*. Melbourne: Writescape Pty Ltd.

- De Beaugrande, R. and Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman: England, 1981.
- Decreto no. 7.387/2010 acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2008). Mil Planaltos. In *Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio & Alvim, pp. 25-26. ISBN: 9789723712728
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*, Paris: Payot.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Deslile, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*. Théorie et pratique, PUO, coll. "Cahiers de traductologie," n. 2, 282 p.
- Deslile, J. (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, (dir.). Canadá –Ottawa: University of Ottawa Journal, Vol. 51, n. 3.
- Djachy, K.; Pareshishvili, M. (2014). Realia as Carriers of National and Historical Overtones. In *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 1, pp. 8-14. ISSN 1799-2591. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/01/02.pdf> em 03 de fevereiro de 2015.
- Doll, W. ; et al (2005). *Chaos, Complexity, Curriculum and Culture*. New York: Lang
- Doll, W. (1997) *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Dorian, N.C. (1997). The problem of the semi-speaker in language death. *International*
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New, NY: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1997). *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. W. Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (2007). *Quase a mesma coisa: experiências de Tradução*. São Paulo: Record, 458 pp. Trad. de Eliana Aguiar.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. São Paulo: AMGH.
- Farahmandpur, R.; McLaren, P. (1999). Critical Multiculturalism and the Globalization of Capital: Some Implications for a Politics of Resistance. In *Journal of Curriculum Theorizing*, winter 1999, pp-27-46.
- Filho, A. C.; Souza, O. B. (2009). *ATLAS de Pressões e Ameaças às Terras Indígenas na Amazônia Brasileira*. São Paulo: Instituto Socioambiental. Recuperado de https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/Atlas.pdf.pdf
- Fill, A. & Mühlhäusler, P. (2001). *The Ecolinguistics Reader*. Londres: Continuum, 2001;

Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. New York: Newbury House Publishers.

Fonseca, J. J. S. (2009). Visões de currículo. In *Educação e cidadania*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/joaosefonseca/teorias-do-curriculo> em 10 novembro de 2014.

Fonseca, M.C. (2005). Historiografia linguística portuguesa: o processo de gramaticalização de línguas extra-europeias (Oceano Índico). In *Revista de Letras- UTAD*, Vila real, Universidade Trás dos Montes e alto D'Ouro. Serie II, n.4, ISSN 0874 -7962. Recuperado de http://www.utad.pt/vPT/Area2/investigat/CEL/RevistadeLetras/Documents/revista04_Vers%C3%A3o%20Completa.pdf

Forquin, J. (2000). O Currículo entre o relativismo e o universalismo. In *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 21, n 73. Recuperado de <http://www.cedes-gru.unicamp.br/revista/index.html> em 13 de maio de 2016.

Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Franchetto, B. (2004). Línguas Indígenas e comprometimento linguístico no Brasil, situação, necessidade e soluções. In *Cadernos de educação escolar indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, Vol. 3, n. 1, pp 4-26.

Freeman, L., Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: University Press, p 25-42.

Freire, J. R. B. (1983). Da boa fala ao português na Amazônia Brasileira. In *Ameríndia- Paris*, Vol. 8, pp. 39-83.

Freire, J. R. B. (2003). Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia (tese de doutorado Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ). Recuperado de http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Abessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf

Freire, J. R. B. (2004). *Rio babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: UERJ- Atlantica Editora- Coleção Brasilis.

Frota, M. P. (2007). Um balanço dos estudos da Tradução no Brasil. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC, Vol. 1, n.19, p. 135-169.

Furlan, M. (2003). Brevíssima história da teoria da Tradução no Ocidente: I. Os Romanos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: UFSC, Vol. 2, n. 8, p.11-28.

Gadamer, H. G. (1997). A linguagem como medium da experiência hermenêutica. In *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*, London–New York.

Garcia, A. F. S. (2010). Português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. In M.Paiva, *WPos Língua Portuguesa Comparada*, Brasília-DF, pp. 36-41. Recuperado de

http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod1787/mod_lingua_portuguesa_comparada_v3.pdf em 04 de abril, 2015.

Gatti, D. (2006). Livro Didático, Currículos Escolares e Programas Oficiais de História no Brasil (1970-1990). In L. M. C. Siman, C. R. Fonseca e M. S. Ricci (org). *VII ENPEH: novos problemas e novas abordagens*, Belo Horizonte: FAE/UFMG, pp. 1-14.

Gerloff, P. (1988). *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators* (Tese de doutorado. Ann Harbor University). Microfimes International.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, N. L. (2007). Diversidade e Currículo. Salto para o Futuro. In J. Belchamp, S.D. Pagel e A. R. Nascimento (Eds). Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*, pp. 17-47. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>.

Goode, W. J. & P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Goodlad, J. I.; et al. (1979). The domains of curriculum and their study. In *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill, pp. 43-76.

Gorlée, D. (1994). *Semiotics and the Problem of Translation*: with special reference to the Semiotics of Charles S. Peirce. Amsterdam-Atlanta: Rodopi. ISBN 90-5183-642-2 (CIP).

Graves, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston : Heinle & Heinle.

Greenall, A. K. (2013). Evaluation in translation: critical points of translator decision-making. In *Perspective Studies in Translatology*, Vol. 21. Corpus linguistics and audiovisual translations: in research of an integrated approach. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0907676X.2013.785257?scroll=top&needAccess=true>

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 6, p. 467-477.

Guba E., Lincoln Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluence. In N. K., Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 191-215.

Guerini, A., Torres, M. H., & Costa, W. C. (2013). *Os Estudos de Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. Florianópolis: PGET/ UFSC.

Gumperz, John J. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.

Gutt, E. A. (2000). *Translation and relevance: cognition and context*. Oxford: Blackwell, 2. ed.: Manchester: St Jerome Publishing.

Gutt, E.A. (1990). A theoretical account of translation - without a translation theory. In *Target: International Journal of Translation Studies*. Vol. 2, issue 2, pp. 135-164.

Habermas, J. (1984). *A mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, J. (2000). *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: DIFEL.
- Hall, S. (2001). A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Ouro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Halliday, M.A.K. (1973), *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In *Teoria & Educação*. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33-52.
- Hatim, B. (1984). A Text Typological Approach to Syllabus Design in Translator Training. In *the Incorporated Linguist*, pp 146-149. England.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London: Routledge.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Anwar S. Dil (ed.). Standford: Stanford University Press, pp. 325-390.
- Herdina, P. & Jessner, U (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermans, T. (1985). *The manipulation of literature: studies in literary translation*. London: Croom Helm.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of extremes: the short twentieth century*, London-New York: Abacus.
- Holmes, J. S. (1972). The Name and Nature of Translation Studies. In *Third International Congress of Applied Linguistics - Translation Section*. Copenhagen. Recuperado de <https://www.docenti.unina.it/downloadPub.do?tipoFile=md&id=303211>
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: a model revisited*. Turbingen: Narr.
- Hugh, H. B. (2011). *Platão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hurtado Albir, A.(2013). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid, Cátedra, 2013 6th ed.
- Husserl, E. (1996). *Investigações lógicas: 6ª investigação*. São Paulo: Nova Cultural.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, pp.114-158.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride; J. Holmes. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- Jääskeläinen, R. (1990). *Features of Successful Translation Processes: A Think-Aloud Protocol Study* (Tese de licenciamento. University of Joensuu). Microfilme.

Jakobson, R. (1959). *On Linguistic aspects of translation*. In R.A. Brower (ed.) *On Translation*, Cambridge Massachusstes: Havard University Press, pp.232-239.

Jakobson, R. (1971). Linguistics in Relation to Other Sciences. In: *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague: Mouton, 655-696. Recuperado de https://monoskop.org/images/b/b5/Jakobson_Roman_Selected_Writings_Vol_2_Word_and_Language.pdf em 14 de maio de 2015.

Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad.

Journal of the Sociology of Language, n.12, p. 23-32.

Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia*. 2ª. ed., México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2005). *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes.

Kelly, A. V. (1981). Research and the Primay Curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 13, n.3, pp.215-225

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.

Kelly, D. (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. In TTR- traduction, terminologie, redaction, Vol. 21, n. 1, pp. 99-125. DOI : 10.7202/029688ar. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029688ar.pdf>.

Kelly, L. G. (1979). *The True Interpreter: A History of Translation Theory and Practice in the West*. New York: St. Martin's Press.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. London-New York: Routledge.

Königs, F.G. (1986). Der Vorgang des Übersetzens: Theoretische Modelle und praktischer Vollzug. In *Lebende Sprachen*, n.1, pp. 05-12.

Königs, F.G. (1987). Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. In *Die Neueren Sprachen*, Vol.86, n.2, pp.162-185.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.

Krings, H. P. (1986). Was in den Kiipfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortge-schrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.

Krings, H. P. (1988). "Blick in die Black Box"- Eine Falistudie zum 'Obersetzungsprozels bei Berufsübersetzern. In R. Arntz (ed.) *Textlinguistik und Fachsprache*. Hildesheim: Ohms, 393-412..

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*, 2nd. Ed. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de http://projekintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf em 04 de junho de 2015.

- Ladmiral, J. R. (2003). Épistémologie de la traduction. In MEJRI, Salah et alii (dir.). *Traduire la langue, traduire la culture*. Paris: Maisonneuve et Larose /Tunis: Sud Éditions (Collection « Lettres du Sud »), pp.147-168.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2001). Fundamentos de metodologia científica. 4.ed., SãoPaulo, Atlas.
- Lavenda, R., Shultz, E.(2010). *Core Concepts in Cultural Anthropology*. New York: Mac Graw Hill.
- Lederer, M. (2003). Translation – The Interpretive Model, Manchester: St. Jerome (first published in French as *La Traduction aujourd'hui – Le modèle interprétatif*, 1994), trad. N. Larché.
- Lefevere, A & Van den Broeck, R. (1993). Invitation to Translation Studies. . In *Gentzler Contemporary Translation Theories*. London and New York: Routledge, pp74-104.
- Lefevere, A. (2007). *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Trad. Claudia
- Levias, C. (1916). Hebrew Language. In *The Jewish Encyclopedia*. vol. 6. New York-London: Funk and Wagnalls.
- Lewin, R. (1992). *Complexity: Life at the edge of chaos*. Macmillan Pub. Co. ; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International, New York Toronto New York.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. In *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol.1. n.1, pp.14 - 29.
- Long, L. (2007). History and Translation. In P. Kuhiwczak and K. Littau (eds.) *A Companion to Translation Studies*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 63-76.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation Strategies*. Tübingen: Narr.
- Ludke, M. (1989). Por uma sociologia da avaliação. In *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Vol 14, n. 2, pp.37-77
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- Lyotard, J. F. (2002). *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.
- Machor, J. L. and Goldstein, P. (2000). *Reception Study: From Literary Theory to Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Maia, M. (2006). *Manual de linguística: subsídios pra a formação de professores indígenas na área linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional.
- Maia, M.; Teixeira, M. (2009). *Povos e línguas indígenas do Brasil*. Mato Grosso: UNEMAT - Faculdade Indígena Intercultural. Recuperado de <http://docplayer.com.br/2741959-Marcus-maia-marcela-teixeira.html>.

- Maier, C. (2014). *Evaluation and Translation: special issue of the translator* [e-book]. Routledge. ISBN 1317640837/9781317640837.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martins, J. (2004). Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In *Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teóricopráticas*. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB.
- Mato, D. (2008). *Não há nenhum saber "universal", a colaboração intercultural é essencial*. *Alteridade*, Cidade do México. Vol. 18 n. 35, pp. 101-116.
- Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc.
- McIntyre, R., Smith, D. W. (1989). Theory of Intentionality , In J.N. Mohanty and W.
- McKenna, (eds.), *Husserl's Phenomenology: A Textbook*. Washington D.C.: Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, pp.147-179.
- McLaren, P. (2000). Multiculturalismo crítico. Trad. B.O. Schaefer. 3.ed., São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (1996). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco. ISBN 85-271-0181-5
- Minayo, M. C. S. (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Moore, D. (2005). Brazil: Language situation. In *Encyclopedia of languages and linguistics*, 2ª edição, ed. Keith Brown. Amsterdã: Elsevier. Vol. 2, pp. 117-127.
- Moore, D. (2006). Endangered languages of Lowland Tropical South America. In *Trends in Linguistics: Language Diversity Endangered*, ed. Bisang, Hock, Winters. Berlim: Mouton de Gruyter.
- Moore, D. (2011). As Línguas indígenas no Brasil hoje. In: H. Mello; C. Altenhofen; T. Raso. (Org.). *Os Contatos linguísticos no Brasil*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG v. , p. 217-240.
- Mora, R. A. (2014). Language Ecology. In Center for Intercultural Dialogue, *Key Concepts in Intercultural Dialogue*. n. 13. Recuperado de: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/05/key-concept-language-ecology.pdf> em 10 de fevereiro de 2016.
- Moreira, A. F. B. (2001). A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, Desafios e Tensões. In *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n.18. Amped. INSS 1413-2478.
- Morin, E. (1999). Por uma reforma do pensamento. In A. Pena-Vega e E. Nascimento. *O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond Ltda.

- Morin, E. (2006) *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Trad. E. Lisboa. Porto Alegre: Sulina. Recuperado de <http://ruipaz.pro.br/textos/pensamentocomplexo.pdf> em 12 de outubro de 2014
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: theories and applications*. London and New York: Routledge.
- Neubert, A. (1995). Translation as text. In *Rivista internazionale di tecnica della traduzione - International Journal of Translation*, n.1, pp. 63-76. ISSN 17225906. Recuperado de http://etabeta.univ.trieste.it/dspace/bitstream/10077/8961/1/Ritt-01_Translation-AlbrechtNeubert.pdf. em 25 de novembro de 2015.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Netherlands-Leiden: Brill.
- Nida, E. A. and Taber, C. R. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Netherlands-Leiden: Brill.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Trad.C.Nord and P. Sparrow. 2nd (ed.) Amsterdam/Atlanta GA: Rodopi. ISBN : 90-5183-311-3.
- Nord, C. (1997). *Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK:St. Jerome Publishing.
- Oliveira, L. E. M. (2006). *A Instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua Inglesa (1809-1890)*. (tese de doutorado em Educação: história , política, sociedade. Puc São Paulo). Recuperado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255 em 07 de julho de 2015.
- Orban, L. (2009). *Multilinguismo: uma ponte para a compreensão mútua*. Comissão Europeia. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Recuperado de <http://www.cied.uminho.pt/uploads/MULTILINGUISMO.pdf> em junho 2015.
- Ortiz, R. (2004). As Ciências Sociais e o inglês. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, Vol. 19 n.54.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. In *Quaderns. Revista de Traducció* 6, p. 39-45.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model, In Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. 43-66.
- PACTE. (2005a). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. In *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) Información y documentación*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.
- PACTE. (2005b). *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*, Meta, 50 (2), 609-619. doi: 10.7202/011004ar.
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. In *Across Languages and Cultures*, Vol. 10 núm. 2, 207-230.

PACTE. (2014). First results of PACTE Group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. In *MonTI Special Issue – Minding Translation* (2014: 85-115). ISSN 1889-4178.

PACTE. (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283786229_Results_of_PACTE's_Experimental_Research_on_the_Acquisition_of_Translation_Competence_the_Acquisition_of_Declarative_and_Procedural_Knowledge_in_Translation_The_Dynamic_Translation_Index em outubro de 2016

PACTE. 2008. First Results of a Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In Kearns, J. (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum. 104-126.

Pagano, A. S. & Vasconcellos, M. L. B. (2003). Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. In *DELTA*, no. 19/especial. Recuperado de <http://goo.gl/Vu6EM> - Último acesso em 07/10/2015.

Paiva, V. L. M. O. & Nascimento, M. (2011). *Sistemas Adaptativos Complexos: lingua(gem) e Aprendizagem*. Campinas: Pontes.

Perrone-Moisés, L. (2008). O ensino da literatura. In S. Nitrini (org) *Literatura, artes, saberes*. 1(ed.), Vol.1. São Paulo: Abralic – Huitec, pp.13-22.

Phelan, M. (2001). The Interpreter's Resource. In M. Phelan *Topics in Translation*. n.19. UK Frankfurt lodge: Multilingual Matters LTD.

Pinheiro, M. M. (2014). O Desenvolvimento histórico de interpretação de línguas indígenas brasileiras e seu papel no contexto atual. In *Tradterm*. Sao Paulo, Vol. 23, p.83-107. Recuperado de <http://revistas.uspbr/tradterm/index> em Junho de 2015.

Pym, A. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*, Calaceite: Caminade, 1993.

Pym, A. (1999). *The moving text: localization, translation and distribution*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pym, A. (2009). Translator training. [pre-printed text written for] Oxford Companion to Translation Studies. Recuperado de http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf em 17 de março de 2015.

Pym, A. (2013). *Teorias contemporâneas da Tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pym, A. (2016). Exploring Translation Theories. In *Cadernos de Tradução* [online version]. Vol. 36, no. 03. Florianópolis Sep/ Dec. ISSN 2175-7968

Quivy, R.; Campenhoudt, L. C. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*, 4 ed. Trad. J. M. Marques; M. A. Mendes e M. Carvalho, rev. R. Santos. Lisboa- Pt: Gradiva. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais> em 04 de novembro de 2014.

Rajagopalan, K. (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In Y. Lacoste; K. Rajagopalan (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 135-157.

Rajak, T. (2009). *Translation and survival: the greek bible of the ancient jewish diaspora*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Ramos, A. R. (1974). *Identidade étnica numa situação intertribal*. Série Antropologia, n.9 Brasília: Fundação Universidade de Brasília. Recuperado de <http://www.dan.unb.br/component/content/category/11?layout=blog> em 11 de maio de 2015.

Razky, A.; Guedes, R. (2013). Um Recorte da Variação Lexical no Projeto Atlas Linguístico do Pará. In *Caligrama*, Belo Horizonte. Vol 18, n.2 pp. 51-68.

Reis, E. A. (2012). *Amazônia Legal e Ilegal*. Rio de Janeiro: Editora Revan.

Reiss, K. (1976). *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Kronberg: Scriptor.

Reiss, K. & Vermeer, H. (1984). *Fundamentos para uma teoría funcional de la traducción*. Madrid: Ediciones Akal.

Reiss, K. (1971). Translation criticism: the possibilities and limitations. Trad. E. F. Rhodes. London: St. Jerome.

Ribeiro, D. (1970). *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Ricoeur, P. (2006). *On translation*. Trad. Eileen Brennan. New York: Routledge.

Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. 2. ed. London/ New York: Routledge.

Rodrigues, A. D. I. (1993). Línguas Indígenas: 500 Anos de Descobertas e Perdas. São Paulo: DELTA, Vol. 9, n.1, p. 83-103.

Rodrigues, A. D. I. (1996). *As línguas gerais sul-americanas*. Brasília: Papia. pp 6-1. Recuperado de <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1791/1602> em 03 de agosto de 2015.

Rodrigues, A. D. I. (2000). Panorama das línguas indígenas da Amazônia. In F. Queixalós; O. Renault-Lescure. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 15-28.

Rodrigues, A. D. I. (2001). Biodiversidade linguística na Amazônia. In: M. S. Simões (org.) *Cultura e diversidade: entre o rio e a floresta*. Belém: Universidade Federal do Pará, pp. 269-278

Rodrigues, A. D. I. (2005). Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In *Ciência e Cultura*, Vol.57 n. 2. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Recuperado de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200018&script=sci_arttext em 28 de julho 2015.

Rodrigues, A. D.; Cabral, A. S. A. C. (2007). *Línguas e Culturas Tupí*. 1. ed. Campinas/Brasília: Editora Curt Nimuendajú/LALI, Vol. 1.

- Rodrigues, C. (1997). Processos Mentais e Ensino da Tradução. Uma revisão bibliográfica. In *Cadernos de Tradução*. Vol. 1, n. 2. Florianópolis, Brasil: PGET. ISSN 2175-7968.
- Rodrigues, C. (1997). *Processos mentais e ensino da Tradução*. Uma revisão bibliográfica. Florianópolis: Cadernos de Tradução, Vol. 2, pp. 55-74.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ARTMED.
- Sacristán, G., Gómez, P. (1996). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Saviani, D. (2008). História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove*. São. Recuperado de <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-historia-da-historia-da-educacao-no-brasil-um-balanco-previo-e-necessario.pdf> em 05 de agosto de 2015.
- Schleiermacher, F. (2007). Sobre os diferentes métodos de traduzir. Trad. Celso Braida. In *Princípios- Revista de Filosofia UFRN*, Vol. 14, n. 21, pp. 233-265. ISSN 0104-8694. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/.../500/432>
- Séguinot, C. (1989a). *The Translation Process*. Toronto: HG Publications.
- Séguinot, C. (1989b). *The Translation Process. An Experimental Study*. In C.Séguinot (ed.). *The Translation Process*. School of Translation, York University: H.G. Publications, pp. 21- 53.
- Seki, L. (2000). Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. In *Impulso* edição sobre os 500 anos do Brasil, Vol. 12, n. 27, p. 233-256.
- Seleskovitch, D. (1976). Interpretation: A psychological approach to translating. In R. Brislin (Ed.) *Translation: Applications and research*. New York: Gardner Press. pp. 92-116.
- Seleskovitch, D. (1977). Why interpreting is not tantamount to translating languages. In *The Incorporated Linguist*, no. 16, vol. 2. London: Institute of Linguists.
- Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international Conferences*. Washington, DC: Pen and Booth
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1989). The Interpretation Process. In *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Paris: European Communities, p. 21-26.
- Seleskovitch, D., (1989). *The Interpreter*, Paris: Didier.
- Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática.
- Seruya, T. (2010). História da Tradução – o objecto incomensurável. In A. Correia, G.Fragoso, F. Ribeiro e M. Canaveira (coord). *A Arte da Cultura*. Homenagem a Yvette Centeno. Lisboa: Edições Colibri, pp. 599-610.
- Shridar, K. (1996). Societal Multilingualism. In *Social Linguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Silva, M. A. (2006). História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, Vol. 1. pp. 4820-4828.

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Vol. 1. 133 p. ISBN: 8532624138

Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Simon, S. (2001). *Antoine Berman ou l'absolu critique*. In *Érudit TTR: Traduction, terminologie, rédaction*, Vol. 14, n. 2, pp. 19-29. ISSN: 0835-8443 -1708-2188. DOI : 10.7202/000567ar. Recuperado de <https://www.erudit.org/revue/ttr/2001/v14/n2/000567ar.pdf> em 22 de janeiro de 2016.

Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies: an Integrated Approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin.

Snell-Hornby, M. (1994). *Translation Studies: an interdisciplinary*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin.

Souza, J., Kantorski, L. P. e Luis, M. A. V. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. In *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador: UFBA, Vol. 25, n.2, pp. 221-228. ISSN 2178-8650 . recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252> em 24 de julho de 2015.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57-76.

Steiner, G. (1993). *Presenças reais: as artes do sentido*, Lisboa: Presença.

Steiner, G. (1998). *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Steiner, G. (2010). *No passion spent* [e-book]. London: Faber and Faber.

Storto, L. (1996). A report on language endangerment in Brazil. In, J.D. Bobalik, R. Pensalfini & L. Storto (1996). *Papers on language endangerment and the maintenance of linguistic diversity*. Cambridge: The MIT Working Papers in Linguistics 28.

Tabouret-Keller, A. (2013). Bilingualism in Europe. In T. K. Bhatia; W. C. Ritchie (Orgs.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 745-769.

Tessa, R. (2009). *Translation and Survival: The Greek Bible of the Ancient Jewish Diaspora*. Oxford: Oxford University Press.

Thomason, S. G. (2001). *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Titiev, M. Introdução à antropologia cultural. 11 (ed) .Trad. J. P. Neto. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies - and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 175p.
- Triviños, A. N. S. (2001). Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. In *Cadernos de Pesquisa*. 2. ed., Porto Alegre: Ritter dos Reis. Vol. IV, 151p.
- Triviños, A. N. S. (2006). *A dialética materialista e a prática social*. Porto Alegre: Movimento, Vol.12, n. 02, pp. 95-120. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535> em 12 de janeiro de 2016.
- Tucker, G.R. A. (1998). Global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz; F. Genesee. *Beyond bi- lingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-15.
- Turin, R. (2013). História da historiografia e memória disciplinar: reflexões sobre um gênero. In *Revista da história da historiografia*. Ouro Preto: CNPQ, n. 13. pp. 78-95. Doi 10.15848. Recuperado de <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/673/413> em 01 de novembro de 2015.
- Tymoczko, M. (2005). Trajectories of research in translation studies. In *Érudit Meta*, Vol.40, n. 4, pp. 1082-1097. 2005. ISSN : 0026-0452 -1492-1421. DOI: 10.7202/012062ar. Recuperado de <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012062ar.pdf> em 08 de abril de 2015.
- Valente, M. I. (2010). A Tradução Intercultural e seus Desafios: Uma Questão para os Estudos da Linguagem ou para os estudos culturais? In *Revista ALPHA*, Patos de Minas: UNIPAM, Vol.11, pp. 161-166.
- Varbelow, S. (2012) Instruction, curriculum and society: iterations based on the ideas of William Doll. In *International Journal of Instruction*, Vol. 5, n.1, pp 87-98. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529113.pdf> . E-ISSN: 1308-1470.
- Vasconcellos, M. L. (2013). Os Estudos da Tradução no Brasil nos Séculos XX e XXI: ComUNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução? In A. Guerini, M.H. C. Torres e W. Costa (Orgs.) *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. Santa Catarina- Florianópolis: Copiart PGET / UFSC.
- Venuti, L. (1991). Genealogies of Translation Theory: Schleiermacher. In *Érudit TTR : traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 4. n.2, pp. 125-150. DOI: 10.7202/037096ar. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/ttr/1991/v4/n2/037096ar.pdf> em 04 de abril de 2015.
- Venuti, L. (1992). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London and New York: Routledge.
- Venuti, L. (1995). Invisibility. In S. Bassnett and A. Lefevere. *Translator's invisibility: a history of translation*. New York: Routledge, pp. 1-42.
- Venuti, L. (1998). A Tradução e a formação de identidades culturais. In I. Signorini (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p.173-198.

Venuti, L. (2004). *Translation studies reader* [e-book]. London-NewYork: Routledge-Taylor & Francis Group.

Vermeer, H. (1996). *A skopos theory of translation: some arguments for and against*. Heidelberg: TEXTconTEXT.

Vilela, M. (2008). A divina comédia em traduções para o português. In F. Topa e R. Marnoto, *Nel Mezzo del Cammin, Actas da jornada de estudos italianos em honra de Giuseppe Mea*, Porto: Autores, sombra pela cintura, pp. 501-518.

Vinay, J.-P. & J. Darbelnet (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.

Vinay, J. P., and Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation*. Trad. J. C. Sager and M. J. Hamel, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Votre, S. J., Pereira, V. C. (2011). *Redação de textos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University

Widdowson, H. G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. J. C. P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

Wilss, W. (1982). *The science of translation: problems and methods*. Tübingen: Narr, 1982.

Wodak, R. (2004). Políticas linguísticas europeias: tensões devidas à globalização e ao nacionalismo. In F. L. Silva e K. Rajagopalan (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 145-152.

Woodward, H. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 7-59. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/268790720/Livro-Identidade-e-Diferenca-A-Perspectiva-Dos-Estudos-Culturais-Tomaz-Tadeu-Da-Silva-stuart-Hall> em 16 de junho de 2016.

Yamamoto, M. P.; Romeu, S. A. (1983). Currículo: teoria e prática. In: A. D'antola (org.). *Supervisão e currículo*. São Paulo: Pioneira.

Zumthor, P. (1998). *Babel ou o inacabamento: uma reflexão sobre o mito de Babel*. Lisboa: Bizâncio.

Anexo A

Ementas e Bibliografias do Projeto Pedagógico do Curso de graduação: Letras Bacharelado, habilitação Tradução e Interpretação em Português e em Inglês da instituição privada Faculdades Integradas Brasil-Amazônia (2012, pp. 34-69).

Nota: Dados documentais utilizados para análise do desenvolvimento das subcompetência tradutórias.

7.3. Ementas e Bibliografias

1o SEMESTRE

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ementa: Leitura: conceito, concepções, natureza do processo e estratégias de leitura de Tradução e interpretação. Leitor e Texto: processo interativo, aspectos cognitivos e textuais, pressupostos e subtextos e marcadores do discurso. Produtor e Texto: conceito, natureza e estruturas textuais, no português e no inglês.

Bibliografia Básica

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

INFANTE, Ulisses. Do Texto ao Texto. São Paulo: Scipione, 2006.

Bibliografia Complementar

CHIAPPINI, Lilia. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2004. GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas/S. Paulo: Pontes, 2005.

KOCK, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

TEORIA LITERÁRIA

Ementa: O Fenômeno Literário. Gêneros Literários. Poética e Poesia. O conceito de texto literário, e prática de análise textual. Narrativa: natureza e formas de ficção; os elementos

estruturais da narrativa; o problema técnico do narrador; os recursos expressivos da prosa e da poesia. As manifestações dialógicas e os tipos discursivos. Análise e interpretação das interfaces literárias. As temáticas literárias afro-brasileiras.

Bibliografia Básica

HILL, Telência et al. (Org.) ROGEL, Samuel. Manual da Teoria Literária. Petrópolis, Vozes, 2011.
MOISÉS, Massaud. A Criação Literária: Poesia. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
PROENÇA FILHO, Domício. A linguagem Literária. São Paulo: Ática, 2007.

Bibliografia Complementar

ARISTÓTELES. A Poética. Trad. Eudoro de Douza. São Paulo: Ars Poética, 1995.
ARISTÓTELES, HORÁCIO, Longino. A Poética Clássica. Introdução. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
GOULART, Audemaro & SILVA, Oscar Vieira da. Introdução ao Estudo da Literatura. Belo Horizonte: Le, 1994.
QUEIROZ, Eça. Os Maias. São Paulo: Ática, 2006.
SAMUEL, Rogel. Novo manual de Teoria Literária. Petrópolis: Vozes, 2011.
SILVA, Manuel de Aguiar e. Teoria da Literatura. 6. ed. São Paulo/São Paulo: Almedina, 2000.

LÍNGUA INGLESA I

Ementa: O processo básico comunicativo presente nas quatro habilidades: a produção oral, a compreensão oral, a produção escrita e a leitura e suas respectivas estratégias de Tradução e interpretação da aprendizagem. Estruturas verbais que envolvem o presente simples, progressivo e passado simples do verbo To Be.

Bibliografia Básica

ALIANDRO, Hygino. Dicionário Inglês – Português. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.
MARQUES, A. DRAPER. D. Dicionário Inglês-Português, Português-Inglês. São Paulo: Ática, 2000.
WILSON, K; HEALY, T. Smart Choice. Teacher's book 1. New York: Oxford, 2007.

Bibliografia Complementar

HORNBY. A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Oxford University: Press, 2003.
HORNBY. A. S. OXFORD Advanced Learner's Dictionary. New York: Oxford University Press, 2002.
MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Org.) Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 1.
WILSON, K. Smart Choice. Student book 1. New York: Oxford, 2007. WILSON, K. Smart Choice. Class cd's 1. New York: Oxford, 2007.

LINGUÍSTICA I

Ementa: Linguística: objeto e métodos. Linguística interna, Linguística externa. Conceitos básicos: linguagem, língua, fala; A contribuição dos estudos de Ferdinand de Saussure no

âmbito da Linguística Moderna e suas dicotomias. Variação Linguística. Mudança linguística. Língua e sociedade. Língua, cultura, meio ambiente, educação ambiental e diversidade humana. Noções de ecolinguística. A concepção interacionista da linguagem. A interação face-a-face e interação on-line e oralidade. Noção de texto e textualidade, fatores de coerência e elementos de coesão textual.

Bibliografia Básica

FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à Linguística: objetos teóricos. São Paulo, Contexto, 2005. Vol. I.

LOPES, Edward. Fundamentos da Linguística Contemporânea. São Paulo: Cultrix, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2002.

Bibliografia Complementar

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística. São Paulo, Cultrix, 1998. LYONS, John.

Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro:

Zahar, 1987.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 3.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O que é Linguística. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RAMOS, R Linguística e Ambientalismo. II Encontro Língua, cultura e diversidade humana. Universidade do Minho – Instituto de Letras e Ciências Humanas. 16-17 de Outubro de 2003. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2903/1/ALD2003.pdf>

TARALLO, Fernando. A pesquisa socioLinguística. São Paulo: Ática, 2002. Série princípios 6.

LÍNGUA PORTUGUESA I

Ementa: Origem, história e domínio da língua portuguesa. Leis Fonéticas. Metaplasmos. Vocalismo e Consonantismo. Análise crítica da gramática normativa: estudo crítico dos conceitos relativos à área da morfologia e da acentuação.

Bibliografia Básica

COUTINHO, Ismael de Lima. Pontos de Gramática Histórica. Rio de Janeiro. Livraria Acadêmica, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindly. Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Bibliografia Complementar:

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucena, 2009.

CAMARA JR., J. Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARONE, Flávia de Barros. Morfossintaxe. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. MELO, Gladstone Chaves de. Iniciação à Filosofia e à Linguística Portuguesa.

Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

PAIVA, Dulce de Faria. História da Língua Portuguesa: século XV e meados do século XVI. São Paulo: Ática, 1988.

TEORIA E TÉCNICA DA TRADUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃO I

Ementa: Noções básicas sobre os Estudos da Tradução e da Interpretação. Noções sobre a concepção de Cultura. Cultura inglesa. Comunicação, educação ambiental, cultura e linguagens. Estratégias para o tradutor em formação.

Bibliografia Básica

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Celia & PAGANO, Adriana. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. Contexto: São Paulo, 2003.
AMORIM, Lauro Maia. Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e KIM, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.
ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Editora Ática: São Paulo, 2003. Série Princípios.

Bibliografia Complementar

BASSETT, Susan. Estudos de Tradução: Fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. London & New York: Routledge, 2002.
BURKE, Peter. A Tradução Cultural. São Paulo: UNESP, 2009
SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora UNESP, 2004.
WIERZBICKA, Anna. Understanding Cultures Through Their Key Words. NY/Oxford: Oxford University Press, 1997.
Revistas e Periódicos diversos. Textos de Propaganda Diversos

LÍNGUA PORTUGUESA II

Ementa: A funcionalidade da gramática. O formal e o funcional. O geral e o individual. O código e o uso. Produção textual. A conexão textual: coesão, coerência, adequação e clareza temática.

Bibliografia Básica

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2006.
INFANTE, Ulisses. Do texto ao texto. São Paulo: Scipione, s/d.
KOCK, Ingedore G. Villça. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2009. KOCK, Ingedore G. Villça. A Coesão Textual, São Paulo: Contexto, 2004.

Bibliografia Complementar

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
GUIMARÃES, Elisa. A Articulação do Texto. São Paulo: Ática, 2004. KOCK, Ingedore G. Villça. A Coesão Textual, São Paulo: Contexto, 2004.
KOCK, Ingedore G. Villça. O Texto e a Construção de Sentidos. São Paulo: Cortez, 2002.
NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática na Escola. São Paulo: Contexto, 2003

LÍNGUA INGLESA II

Ementa: O processo básico comunicativo presente nas quatro habilidades: a fala, a compreensão oral, a escrita, a leitura e suas respectivas estratégias de aprendizagem.

Estruturas verbais que envolvem: presente simples dos verbos *can* e *there to be*, passado simples (verbos regulares e irregulares) e futuro (*going to* verbo).

2o SEMESTRE

Bibliografia Básica

DALE, Paulete. Poms, Lillian. English Pronunciation for International Students. Prentice Hall, 2000.

LEECH, G.; SVARTIVIK, J.A. Communicative Grammar of English. London: Longman, 2002.

MURPHY, Raymond. Essential Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Bibliografia Complementar

BAKER, Ann; GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs: an introduction to the sounds of English. 2. th. New York: Cambridge University Press, 2008

FRANK, M. Modern English, a Practical Reference Guide. New Jersey: Engle Wood Cliffs, 1999.

KATAN, David. Translating Cultures. 2. ed. Manchester: St. Jerome Publishing, 2004.

LYONS, John. Linguagem e Linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary. New York: Oxford University Press, 2002.

LÍNGUA LATINA

Ementa: Morfologia latina: nomes (1a a 5a), pronome, preposição, advérbios, verbos: voz ativa e passiva, verbos depoentes e irregulares. Sintaxe latina: emprego dos casos. Discurso direto e indireto. Contribuição do Latim para Português. Tradução, versão e análise de textos adaptados aos assuntos estudados. Pesquisa lexical de nomes próprios e comuns.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramatica Latina. São Paulo: Saraiva, 2009.

BERGE, D; CASTRO, L.; MULLER, R. Ars Latina 1. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARDOSO, Zélia de Almeida. Inicialização ao Latim. São Paulo: Ática, 2006.

Bibliografia Complementar

BERGE, Damião. Ars latina 1. Primeiro e segundo ano-curso pratico de latim. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

COMBA, Pe. Júlio. Iniciação a língua latina. São Paulo: O.B 2001.

RONAI, Paulo. Curso Básico de Latim. Gradus Primus. São Paulo: Cultrix, 2000.

RONAI, Paulo. Não Perca o seu Latim. Rio de Janeiro: Fronteira, 1980.

SOUZA, Rômulo Augusto de. Manual de Historia da Literatura Latina. Belém: Gráfica da UFPA, 1977.

TEORIA E TÉCNICA DA TRADUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃOII

Ementa: Noções básicas sobre os Estudos da Tradução. Noções sobre a concepção da cultura. Apresentação de procedimentos técnicos da Tradução e da interpretação.

Bibliografia Básica

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia & PAGANO, Adriana. Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação. Contexto: São Paulo, 2003.
AMORIM, Lauro Maia. Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País Das Maravilhas, de Lewis Carroll, e KIM, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.
ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Série princípios. Ática: São Paulo, 2003.

Bibliografia Complementar

BASSNETT, Susan. Estudos de Tradução: Fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. London & New York: Routledge, 2002.
BURKE, Peter. A Tradução Cultural. São Paulo: UNESP, 2009.
GUIMARÃES, Elisa. A Articulação do Texto. São Paulo: Ática, 2004.
KOCK, Ingredore G. Villaça. O Texto e a Construção de Sentidos. São Paulo: Cortez, 2002
SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora UNESP, 2004.

LINGUÍSTICA II

Ementa: Fonética: os sons da fala. Classificação quanto ao modo e ponto de articulação. Fonologia: os sons da língua. Fonemas vocálicos e consonantais do português e do inglês. Morfologia: morfema, alomorfes, análise mórfica. Processos morfológicos do português e do inglês. Conceituação de Sintaxe. Conceituação de sintagma. O sintagma nominal, o sintagma verbal no português e no inglês. Análise em constituintes imediatos.

Bibliografia Básica

CAMARA JR. Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.
KEHDI, Valter. Morfemas do Português. São Paulo, Ática, 2002.
MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (organizadoras) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo, Cortez, 2004. Vol.1.

Bibliografia complementar

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1998. FIORIN José L. et al. Introdução à Linguística. Princípios de Análise. São Paulo, Contexto, 2003. Vol. II.
LOPES, Edward. Fundamentos da Linguística Contemporânea. São Paulo: Cultrix, 2000.
LYONS, John. Língua(gem) e Linguística. Uma introdução. Rio de Janeiro, LTC, 2009.
SILVA, Thais C. Fonética e Fonologia do português. São Paulo: Contexto, 2005.

LÍNGUA PORTUGUESA III

Ementa: A gramática da frase. Relações sintáticas e meios de expressão dessas relações. Colocação das palavras e colocação dos elementos frásicos na Tradução/interpretação.

Bibliografia Básica

BACCEGA, Maria Aparecida. Concordância Verbal. São Paulo: Ática, 2006. BECHARA, Evanildo. Lições de Português pela Análise Sintática. Rio de Janeiro: Gredo, 2005. CARONE, Flávia de Barros. Morfossintaxe. São Paulo, 2000.

Bibliografia Complementar

CARONE, Flávia de Barros. Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
MACAMBIRA, Rebouças. A Estrutura Morfossintática do Português. Rio de Janeiro: Pioneira, 2001.
ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Estruturas Morfológicas do Português. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1 e 2 graus. São Paulo: Cortez, 2006.
VALENTE, André (org.). Aulas de Português. Perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 2002.

3o SEMESTRE

LÍNGUA INGLESA III

Ementa: O processo básico comunicativo presente nas quatro habilidades: a fala, a compreensão oral, a escrita, a leitura e suas respectivas estratégias de aprendizagem. Estruturas verbais que envolvem: presente perfeito e verbos modais (should e have to).

Bibliografia Básica

DALE, Paulete. Poms, Lillian. English Pronunciation for International Students. Prentice Hall, 2000.
LEECH, G.; SVARTIVIK, J.A. Communicative Grammar of English. London: Longman, 2002.
MURPHY, Raymond. Essential Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Bibliografia Complementar

BAKER, Ann; GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs: an introduction to the sounds of English. 2. th. New York: Cambridge University Press, 2008
FRANK, M. Modern English, a Practical Reference Guide. New Jersey: Engle Wood Cliffs, 1993.
KATAN, David. Translating Cultures. 2. ed. Manchester: St. Jerome Publishing, 2004.
LYONS, John. Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
OXFORD Advanced Learner's Dictionary. New York: Oxford University Press, 2002.

INFORMÁTICA APLICADA À TRADUÇÃO I

Ementa: Noções de hardware; Noções de software; meios de armazenamento; área de trabalho; painel de controle; Windows Explorer; ferramentas de sistema; Paint; Área de transferência; WordPad; Planilha de cálculo; processador de texto, software de apresentação; Noções de Internet. O uso de novas tecnologias. Dicionários Eletrônicos online e off-line.

Bibliografia Básica

BERTOLA, Danilo. Guia pratico de informática. 2. ed. Leme: Cronus, 2008. GUIMARÃES, A. M.; LAGES, N. A. Introdução à ciência da computação. São Paulo: LTC, 1991. NORTON, Peter. Introdução à informática. São Paulo: Pearson Education, 2009.

Bibliografia Complementar

LUNARDI, Marcos Agisander. Dicionário de informática da serie pratico e didático. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006. OLIVEIRA, Rodrigo Diniz. Introdução á informática. Goiânia: Terra, 2001. SILVA, Mário Gomes da. Informática: terminologia básica; Windows xp; Word xp. São Paulo: Érica, 2002. TORRES, Gabriel, Redes de computadores: curso completo. São Paulo: Axcel Books, 2001. VELLOSO, Fernando de Castro. Informática: conceitos básicos. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

LINGUÍSTICA III

Ementa: Semântica. As relações de significado entre as palavras. Pragmática. Atos de fala. A polidez. A polifonia. Os implícitos. Análise do discurso. Sujeito e ideologia. Memória discursiva. Linguística e Tradução. Os gêneros textuais.

Bibliografia Básica

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. LYONS, John, Língua (gem) e Linguística. Uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2009. PERINI, Mário. A Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2007. Bibliografia Complementar BAKHTIN, Mikhail. Gêneros textuais. In: Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2000. CARONE, Flávia de Barros. Morfossintaxe. São Paulo: Ática, 1988. DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística. São Paulo, Cultrix, 1998. FIORIN José L. et al. Introdução à Linguística. Princípios de Análise. São Paulo, Contexto, 2003. Vol. II. MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 3.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS INGLÊS / PORTUGUÊS I

Ementa: A Importância dos aspectos textuais para a Tradução. Exercícios de Tradução e interpretação nas áreas de educação ambiental, publicidade e propaganda e comércio exterior. Noções sobre os aspectos cognitivos no processo tradutório.

Bibliografia Básica

AMORIM, Lauro Maia. Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, e KIM, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005. ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Serie princípios. Editora Ática: São Paulo, 2003. VENUTI, Lawrence. Escândalos da Tradução: por uma ética da diferença. Bauru: Edusc, 2002.

Bibliografia Complementar

BURKE, Peter. A Tradução Cultural. São Paulo: UNESP, 2009
 CAMPOS, Geir. O que é Tradução?. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
 MURPHY, Raymond. English Grammar in Use: a self study reference and practice book for intermediate students. 2nd ed. New York: Cambridge University, 2001.
 OXFORD. Dicionário Escolar Inglês/ Português-Português/ Inglês. London: Oxford.
 RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e Diferença. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
 SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora UNESP, 2004.

4o SEMESTRE

LÍNGUA INGLESA IV

Ementa: O processo básico comunicativo presente nas quatro habilidades: a fala, a compreensão oral, a escrita, a leitura e suas respectivas estratégias de aprendizagem. Estruturas verbais que envolvem: passado progressivo, verbos modais (may, might, could, can't, must), used to. If clauses e futuro com will.

Bibliografia Básica

HEWINGS, Martim. Advanced Grammar in Use. Cambridge: University Press, 2000.
 MURPHY, Raymond. Essential Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
 SWAAN, Michael. WALTER, Catherine. Practical english usage. 3th. London: Oxford Univ.Press, 2006.

Bibliografia Complementar

BAKER, Ann. Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
 BAKER, Ann & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs. Cambridge: Cambridge U. Press, 2008.
 GODOY, Sonia. English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English. São Paulo: Disal, 2006.
 GRANT, Linda. Well Said: Advanced English Pronunciation. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.
 LONERGAN, Jack. Video in Language Teaching. New York: Cambridge Univess. Press, 1994.

LÍNGUA PORTUGUESA IV

Ementa: A coerência textual, a interpretabilidade, a intertextualidade. A constituição dos sentidos no texto e seus fatores linguísticos e extralinguísticos: conhecimento do mundo, inferências e situação comunicativa.

Bibliografia Básica

BLIKSTEIN, Isidoro. Técnica da Comunicação Humana. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006
 PENTEADO, José Roberto Whitaker. A Técnica da Comunicação Humana. 14. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
 PLATÃO, Francisco e FIORIN, José Luiz. Para Entender o Texto: leitura e redação. São Paulo: Ática. 2003.

Bibliografia Complementar

- GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SOUZA, Clinio Jorge de. Redação ao Alcance de Todos. São Paulo: Contexto, 1991.
- SOUZA, Luiz Marques de & CARVALHO, Sérgio Waldek de. Compreensão e Produção de Textos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FARRACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristovão. Prática de Texto: língua Portuguesa para nossos estudantes. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VAL, Maria das Graças. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LITERATURA PORTUGUESA I

Ementa: O Trovadorismo e as Novelas de Cavalaria em Portugal, os cantares de amigo e amor, escárnio e maldizer, cancioneros e trovadores, novelas de cavalaria. O rito de passagem para o Humanismo, o Teatro de Gil Vicente, a crônica de Fernão Lopes, o Renascimento e Barroco em Portugal, o Arcadismo ou Neoclassicismo e o Romantismo Português.

Bibliografia Básica

- ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- MASSOUD, Moisés. Literatura portuguesa. São Paulo: Cultrix, 2004. SAMUEL, Roher. Manual de Teoria Literária. Vozes. Petrópolis, 2007.

Bibliografia Complementar

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. A Poética Clássica. Introdução. 5a. Edição. São Paulo/SP. Cultrix, 2005.
- BOSI, Alfredo. Leitura de Poesia. São Paulo: Ática, s/d.
- BOSI, Alfredo. O Ser e o Tempo na Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do Texto 2. Teoria da Lírica e do Drama. São Paulo: Ática, 1995.
- MASSOUD, Moisés. Literatura Portuguesa. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS INGLÊS/PORTUGUÊS II

Ementa: A importância dos aspectos textuais para a Tradução/interpretação. Exercícios de Tradução e de interpretação nas áreas jurídicas, educação ambiental e saúde. A construção do sentido na Tradução e na interpretação.

Bibliografia Básica

- ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Série princípios. Editora Ática: São Paulo, 2003.
- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta. 2.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- MAGALHÃES, Ewandro. Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da Tradução simultânea. São Paulo: Parábola, 2007.

Bibliografia Complementar

ALIANDRO, Hygino. Dicionário Escolar Português- inglês- english- portuguese. 10. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

BASSNETT, Susan. Estudos de Tradução: fundamentos de uma disciplina. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, A. M., LAGES, N. A. C. Introdução à Ciência da Computação. São Paulo: LTC, 1991.

MONTEIRO, M. Introdução à Organização dos Computadores. São Paulo: LTC, 2011.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e Diferença. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

INFORMÁTICA APLICADA À TRADUÇÃO II

Ementa: Processador de textos (avançado); software de Tradução e de apresentação. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem.

Bibliografia Básica

BERTOLA, Danilo. Guia Prático de Informática. 2.ed. Leme: Cronus, 2008. GUIMARÃES, A. M.; LAGES, N. A. Introdução à Ciência da Computação. São Paulo: LTC, 1991.

NORTON, Peter. Introdução à Informática. São Paulo: Pearson Education, 2009.

Bibliografia Complementar

GARCIA, Marcus. Informática Aplicada a Negócios. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

OLIVEIRA, Rodrigo Diniz. Introdução à Informática. Goiânia: Terra, 2001.

SOUSA, Lindeberg Barros de. Redes de computadores: dados, voz e imagem. São Paulo: Érica, 2004.

TORRES, Gabriel, Redes de Computadores: Curso Completo. São Paulo: Axcel Books, 2001.

VELLOSO, Fernando de Castro. Informática: Conceitos Básicos. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

5o SEMESTRE

LÍNGUA INGLESA V

Ementa: Noções da estrutura morfológica da Língua Inglesa. Formação de palavras e suas contribuições para a prática morfológica.

Bibliografia Básica

HEWINGS, Martin. Advanced Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MURPHY, Raymond. English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

THOMSON, A.J. A Practical English Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Bibliografia Complementar

BAKER, Ann. *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. 20th ed. New York: Oxford University Press, 2012.

ELLI, Rod. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 2012.

GODOY, Sonia. *English Pronunciation for Brazilians: the Sounds of American English*. São Paulo: Disal, 2006.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LITERATURA BRASILEIRA I

Ementa: Brasil Colonial: manifestações literárias e universo literário português. Períodos: Barroco e Arcadismo: pressupostos ideológicos e filosóficos. Romantismo: perfil da Nova Sociedade. Contexto histórico, análise e interpretação da produção literária no Brasil. Realismo, naturalismo, parnasianismo e simbolismo: características.

Bibliografia Básica

AMORA, Antonio Soares. *A Literatura Brasileira: Romantismo*. São Paulo: Cultrix, s/d.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MASSOUD, Moisés. *A Criação Literária-Poesia*. São Paulo: Cultrix, 2001. *Bibliografia Complementar*

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 12. ed. São Paulo/FAPESP, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 6. ed. São Paulo/SP. Almedina, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um Conceito Antropológico*. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

PIRES, Orlando. *Manual de Teoria e Técnica Literária*. Rio de Janeiro: Presença, 1999.

LITERATURA INGLESA I

Ementa: Visão panorâmica dos diversos períodos estéticos da literatura inglesa. Leitura, análise e interpretação de poemas representativos de cada época. Princípios gerais de análise e interpretação de obras poéticas. Leitura, análise e interpretação de obras ficcionais (conto) de autores representativos de diversos períodos estéticos da literatura inglesa. Princípios gerais de análise e interpretação da narrativa.

Bibliografia Básica:

BURGESS, Anthony. *A Literatura Inglesa*. Ática: São Paulo, 2000.

SILVA, Alexander Meireles. *Literatura Inglesa para Brasileiros*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

Bibliografia Complementar

BLAKE, William. *Matrimônio do Céu e do Inferno*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

BRAGA, Rubens. *Contos Ingleses: os Clássicos*. São Paulo: Sinergia, 2006.

BRONTE, Emily. *O Morro dos Ventos Uivantes*. São Paulo: L&PM, 2007.

MEYER, Michael. *The Compact Before Introduction to Literature: Reading, Thinking, and Writing*. 8th ed. Boston: Bedford, 2009.

OUSBY, Ian. *Literature in English*. Cambridge, 2002.

LITERATURA PORTUGUESA II

Ementa: O Realismo e o Naturalismo. O Impressionismo e Simbolismo Português. As Vanguardas Europeias, o Modernismo em Portugal e seus momentos.

Bibliografia Básica

MOISÉS, Massaud. Literatura Portuguesa. São Paulo: Cultrix, 2012. SAMUEL, Rogel (Org.). Manual de Teoria Literária. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Manuel de Aguiar e. Teoria da Literatura. 6. ed. São Paulo/SP. Almeidina, 2000.

Bibliografia Complementar

COHEN, Jean. Estrutura de Linguagem Poética. Trad. Álvaro Lorencini, 2. ed. São Paulo, 2001.

THOMPSON, E.P. A Formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do Texto 2. Teoria da Lírica e do Drama. São Paulo: Ática, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um Conceito Antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

MERQUIOR, José Guilherme. A Razão do Poema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

SANTIAGO, Silviano. Uma Literatura nos Trópicos; ensaio sobre a dependência cultural. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ementa: Prática e simulação das técnicas de interpretação, participação em eventos de interpretação.

Bibliografia Básica

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MAGALHÃES JR., Ewandro. Sua Majestade o Intérprete: o fascinante mundo da Tradução simultânea. São Paulo: Parábola, 2007.

ROBINSON, Douglas. Construindo o Tradutor: São Paulo: Edusc, 2002. Bibliografia Complementar

STUTTARD, M. The Power of Speech - Effective Techniques for Dynamic Communication. USA: Barron's Educational Series, Inc., 1997.

JACOBI, J. How To Say It With Your Voice. USA: Prentice Hall Inc, 2000. GOTTESMAN, D., MAURO, B. Taking Center Stage. New York: Penguin Putnam Inc., 2001.

SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora UNESP, 2004.

THOMSON, A. J. A Practical English Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LINGUA INGLESA VI

Ementa: Noções da estrutura sintática da língua inglesa e suas contribuições para a prática tradutória.

Bibliografia Básica

BROWN, Douglas H. *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. New York: Longman, 2007.

HOLDEN, Susan. *O Ensino da Língua Inglesa nos dias atuais*. São Paulo: SBS, 2009.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005.

Bibliografia Complementar

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. 20th ed. New York: Oxford University Press, 2012.

ELLIS, Rod. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 2012.

GODOY, Sonia. *English Pronunciation for Brazilian: the sounds of American English*. São Paulo: Disal, 2006.

UR, Penny & WRIGHT, Andrew. *Five-Minute Activities: a resource book of short activities*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

THOMSON, A.J. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LITERATURA BRASILEIRA II

Ementa: Simbolismo brasileiro: contexto histórico; análise e interpretação da produção literária, no Brasil. Pré-Modernismo: contexto histórico; análise e interpretação da produção literária, no Brasil. As correntes da vanguarda europeia e o Modernismo brasileiro, no seu primeiro e segundo momentos. Modernismo: estudo do contexto histórico, análise e interpretação da produção literária, no Brasil, a partir do terceiro momento. A poética e a narrativa contemporânea. Leitura, compreensão, interpretação e análise das obras: “Mar Morto”, de Jorge Amado, e “Maratona”, de José Américo de Lima.

Bibliografia Básica

ADNALDO, José e Cândido, Antônio. *Presença da Literatura Brasileira*. São Paulo: Batiand, 2005, 2o Volume.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOSI, Alfredo. *A Literatura Brasileira: O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 2000.

Bibliografia Complementar

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 12. ed. São Paulo/FAPESP, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

PIRES, Orlando. *Manual de Teoria e Técnica Literária*. Rio de Janeiro: Presença, 2000.

SILVA, Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 6. ed. São Paulo/SP. Almedina, 2000.

LITERATURA NORTE-AMERICANA

Ementa: Visão panorâmica dos diversos períodos estéticos da Literatura Norte Americana. Leitura, análise e interpretação de obras representativas de cada época. Princípios gerais de análise e interpretação de obras poéticas. Leitura, análise e interpretação de obras ficcionais (conto) de autores representativos de diversos períodos estéticos da literatura norte americana. Princípios gerais de análise e interpretação da narrativa.

Bibliografia Básica

BURGESS, Anthony. A Literatura Inglesa. Ática: São Paulo, 2000. CAMARGO, Marisis Aranha. Basic Guide to American Literature. São Paulo: Pioneira, 1986.

PERKINS, George et al. The American Tradition in Literature. Volume 1. New York: Random House, 2008.

Bibliografia Complementar

BESSA, Maria Cristina. Panorama da Literatura Norte America. São Paulo: Alexa Cultural, 2008.

BLAKE, William. Matrimônio do céu e do inferno. São Paulo: Iluminuras, 2007.

BRAGA, Rubens. Contos ingleses: os clássicos. São Paulo: Sinergia, 2006. BRONTE, Emily. O morro dos ventos uivantes. São Paulo: L&PM, 2007.

MEYER, Michael. The compact before introduction to literature: reading, thinking, and writing. 8th Boston: Bedford, 2009.

ÉTICA E LEGISLAÇÃO DA TRADUÇÃO

Ementa: Noções de Filosofia e Socioantropologia aplicadas à Ética. Visão panorâmica dos diversos aspectos que envolvem a Ética: Objeto e campo da Ética: A Ética e outras ciências; O caráter histórico – social e as mudanças da moral; O indivíduo e o coletivo na Moral; A Moral e outras formas de comportamento humano (religião, política, direito, ciência); Determinismo, livre arbítrio e responsabilidade moral e social; Os Direitos Humanos; Os valores morais e não morais; O caráter da avaliação ou juízo moral. A capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação em Letras. O problema da Tradução com ação moral, a Tradução, a educação ambiental, as relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígena e a questão da ética profissional.

Bibliografia Básica

AMORIM, Lauro Maia. Tradução e adaptação: Encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, e KIM, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.

BARBOSA, H. G. Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta. São Paulo: Pontes, 2004.

VENUTI, Lawrence. Escândalos da Tradução- Por uma Ética da Diferença. Editora: EDUSC, 2002.

Bibliografia Complementar

BASSNETT, Susan. Estudos de Tradução: fundamentos de uma disciplina. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de

Educação Ambiental. 3. Ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf
BURKE, Peter. A Tradução Cultural. São Paulo: UNESP, 2009.
COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2002.
DIAS, Reinaldo. Fundamentos de Sociologia Geral. 3. ed rev. Campinas: Alínea, 2006.
RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e Diferença. São Paulo: UNESP, 2000.
TADEU, Tomaz. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERSÃO EM LÍNGUA INGLESA I

Ementa: Problemas teóricos de versão dentro da prática tradutória. Versão de textos para a língua inglesa: o meio ambiente e as diferenças culturais. Comparação da estrutura morfológica da língua-alvo com a língua de partida.

Bibliografia Básica

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir Com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2006.
ARROJO, R. Oficina de Tradução: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 2003. BARBOSA, H. G. Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta. São Paulo: Pontes, 2004.

Bibliografia Complementar

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
MAGALHÃES, C. Estratégias de análise microtextual: os níveis lexical e gramatical. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2006.
OTTONI, P. R. O papel da Linguística e a relação teoria e prática no ensino de tradução. In: TRADTERM - Revista do Centro Inter departamental de Tradução e Terminologia - FFLCH - USP, no 4.1, 1997, São Paulo, p. 125 - 139.
SCHUTZ, Ricardo. "Como Redigir Corretamente em Inglês." English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-write.html>. Online. 26 de fevereiro de 2009.
SWAAN, Michael. WALTER, Catherine. How English Works. Oxford: Oxford University Press, 1990.
Dicionários diversos:
The American Heritage Dictionary of English
Dicionário Escolar Oxford – Inglês – Português, Português – Inglês.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Ementa: Continuidade da Prática e simulação das técnicas de interpretação, participação em eventos de interpretação.

Bibliografia Básica

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
ROBINSON, Douglas. Construindo o Tradutor. São Paulo: Edusc, 2002. SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora

UNESP, 2004.

Bibliografia Complementar

STUTTARD, M. The Power of Speech - Effective Techniques for Dynamic Communication. USA: Barron's Educational Series, Inc., 1994.

JACOBI, J. How To Say It With Your Voice. USA: Prentice Hall Inc, 2009. GOTTESMAN, D., MAURO, B. Taking Center Stage. New York: Berkley Books, 2001.

MILTON, John. Tradução– Teoria e Prática. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VILELA, Mário. Tradução e Análise Constrativa: Teoria Aplicação. Lisboa: Caminho, 1994.

7o SEMESTRE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Ementa: Tradução de textos de educação ambiental e de diversas outras áreas, atividades simuladas de Tradução.

Bibliografia Básica

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ROBINSON, Douglas. Construindo o Tradutor: São Paulo: Edusc, 2002. SILVEIRA, Brenno. A Arte de Traduzir. São Paulo: Melhoramentos: Editora UNESP, 2004.

Revistas e Periódicos diversos.

Bibliografia Complementar

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. Tradução, Mercado e Profissão no Brasil. Revista Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica, Lisboa, v. I, n. 3, p. 12-24, Nov, 2005.

STUTTARD, M. The Power of Speech - Effective Techniques for Dynamic Communication. USA: Barron's Educational Series, Inc., 1994.

JACOBI, J. How To Say It With Your Voice. USA: Prentice Hall Inc, 2009. GOTTESMAN, D., MAURO, B. Taking Center Stage. New York: Penguin Putnam Inc., 2001.

Dicionários diversos: The American Heritage Dictionary of English

Dicionário Escolar Oxford – Inglês – Português, Português – Inglês.

METODOLOGIA CIENTÍFICA

Ementa: O Processo do conhecimento. Ciência e pesquisa: o ato de pesquisar; o método; o processo de construção da pesquisa: as técnicas; o projeto e o relatório de pesquisa.

Bibliografia Básica

ANDREY, M. A. et al. Para Compreender a Ciência. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. As Três Metodologias: academia, da ciência e da pesquisa: Belém: Cejup, 2011.

Bibliografia Complementar

ARANHA, M. L. A. Filosofando: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
CHALMES, Alan F. O Que é Ciência Afinal? São Paulo: Brasiliense, 2009.
DESLANDES, Suely, F. et al. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 6a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
GIL, Antônio C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
SANTOS, Boaventura de S. Um Discurso sobre as Ciências. 10. ed. Porto/Portugal: Afrontamento, 2010.

VERSÃO EM LÍNGUA INGLESA II

Ementa: Problemas teóricos de versão dentro da prática tradutória. Versão de textos para a língua inglesa: as diferenças culturais. Comparação da estrutura sintática e semântica da língua-alvo e da língua de partida.

Bibliografia Básica

ARROJO, R. Oficina de Tradução: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 2003. BARBOSA, H. G. Procedimentos Técnicos da Tradução: uma nova proposta. São Paulo: Pontes, 2004.
MAGALHÃES, C. Estratégias de Análise Microtextual: os níveis lexical e gramatical. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003.

Bibliografia Complementar

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
AUBERT, Fransi Henrik. As (In) fidelidades da tradução, servidões e autonomia do tradutor. Viagens da voz. São Paulo: UNICAMP, 1993.
JACOBI, J. How to say it with your voice. USA: Prentice Hall, INC, 2009.
MAGALHÃES, C. Estratégias de análise microtextual: os níveis lexical e gramatical. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2006.
SWAN, Michael. ; WALTER, Catherine. Practical English usage. 3. th. Cambridge: University Press, 2002.
Dicionários diversos: The American Heritage Dictionary of English
Dicionário Escolar Oxford – Inglês – Português, Português – Inglês.

INGLÊS TÉCNICO I

Ementa: Introdução à linguagem técnica e aos métodos de Tradução técnica. Elaboração de glossários bilíngues de áreas específicas. Noções terminológicas das áreas trabalhadas..

Bibliografia Básica

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com Autonomia: Estratégias para o Tradutor em Formação. São Paulo: Contexto, 2006.
BARBOSA, H. G. Procedimentos Técnicos da Tradução: Uma Nova Proposta. São Paulo: Pontes, 2004.
SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. Leitura em Língua Inglesa: uma Abordagem Instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

Bibliografia Complementar

ANTAS, Luiz Mendes. Dicionário de termos técnicos ambiente-inglês. São Paulo: Cultrix, 2004.
MAGALHÃES, C. Estratégias de análise microtextual: os níveis lexical e gramatical. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003.
MURPHY, Raymond. Essencial Grammar in Use with Answer a Self-study Reference and a Practice Book for Elementary Study. Cambridge: Cambridge University Press, 2005
RAIMES, Ann. How English Works. Cambridge. St. Martin's Press, 2005.
STEINBERG, Martha. Inglês Norte-Americano: Pronúncia e morfologia. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

PRÁTICA DE TRADUÇÃO TÉCNICA EM LÍNGUA INGLESA

Ementa: Elementos de inglês técnico. Análise de traduções técnicas produzidas, em português, a partir de originais ingleses. Prática de Tradução inglês - português de textos técnicos.

Bibliografia Básica

BARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Editora Ática: São Paulo, 2003. Série Princípios.
BASSNETT, Susan. Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. (418.02 B318e)
SILVEIRA, Brenno. A arte de traduzir. São Paulo: Melhoramentos, 2004. (418.02 S587a)

Bibliografia Complementar

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia & PAGANO, Adriana. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. Contexto: São Paulo, 2003.
ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
AMORIM, Lauro Maia. Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País Das Maravilhas, de Lewis Carroll, e KIM, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.
BARBOSA, Heloisa Gonçalves. Tradução, Mercado e Profissão no Brasil. Revista Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica, Lisboa, v. I, n. 3, p. 12-24, nov. 2005.
VENUTI, Lawrence. Escândalos da Tradução- Por uma Ética da Diferença. Editora: EDUSC, 2002.

8o SEMESTRE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Ementa: Continuidade de Tradução de textos de diversas áreas, incluindo educação ambiental, atividades simuladas de Tradução.

Bibliografia Básica

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MURPHY, Raymond. Essencial Grammar in use with answer a self-study reference and practice book for elementary study. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

ROBINSON, Douglas. Construindo o Tradutor: São Paulo: Edusc, 2002. Bibliografia Complementar

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. Tradução, Mercado e Profissão no Brasil. Revista Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica, Lisboa, v. I, n. 3, p. 12-24, Nov, 2005.

GOTTESMAN, D., MAURO, B. Taking Center Stage. New York: Penguin Putnam Inc., 2001.

JACOBI, J. How To Say It With Your Voice. USA: Prentice Hall Inc, 2000. STUTTARD, M. The Power of Speech - Effective Techniques for Dynamic

Communication. USA: Barron's Educational Series, Inc., 2004.

WIDDOWSON. H.G. Teaching Language as Communication. Oxorf: Oxorfd Univerty Press, 2000.

Dicionários diversos:

The American Heritage Dictionary of English

Dicionário Escolar Oxford – Inglês – Português, Português – Inglês.

INGLÊS TÉCNICO II

Ementa: Uso da linguagem técnica e a pratica dos métodos de Tradução técnica. Tradução de glossários monolíngues.

Bibliografia Básica

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação, 2000.

BARBOSA, H. G. Procedimentos Técnicos da Tradução: uma nova proposta. São Paulo: Pontes, 2004.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

Bibliografia Complementar

DAEL, Paulete; POMS, Lilian. English pronunciation for international students. Prentice Hall, 2000.

MAGALHÃES, C. Estratégias de Análise Microtextual: os níveis lexical e gramatical. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003.

TRASK, R.L. Dicionário de Linguagem e Linguística. Porto/Portugal: Porto Editora, 2001

WILSON, Ken. Smart Choice Workbook 2a. New York; Oxoford: Oxford University Press, 2011.

WITTE, Robert Ewald. Business English: a Pracital Approach. São Paulo; Saraiava, 2006.

PRÁTICA DE TRADUÇÃO LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA

Ementa: Pratica de Tradução literária das grandes obras da literatura em língua inglesa.

Bibliografia Básica

ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução: a teoria na prática. Série princípios. Editora Ática: São Paulo, 2003.

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia & PAGANO, Adriana. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. Editora Contexto: São Paulo, 2003.

HIGH, Peter B. An Outline of American Literature. New York: Longman, 2006.

Bibliográfica Complementar

JACOBI, J. How to say it with your voice. USA: Prentice Hall, INC, 2009. JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 2001.

KATAN, David. Translating Cultures. 2. th. Manchester: St. Jerome Publishing, 2004.

KEROUAC, Jack. On the Road: pé na estrada. São Paulo: L&PM, 2004.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e Diferença. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

STUTTARD, M. The Power of Speech - Effective Techniques for Dynamic Communication. USA: Barron's Educational Series, Inc., 2002.

Dicionários diversos:

The American Heritage Dictionary of English

Dicionário Escolar Oxford – Inglês – Português, Português – Inglês

Revistas e Periódicos diversos.

Textos Literários Anglófonos Diversos. Textos científicos diversos

Textos Literários Anglófonos Diversos. Textos científicos diversos

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ementa: Elaboração de monografia científica, sob orientação e supervisão de professor orientador.

Bibliografia Básica

GIL, Antônio C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciência Humana e Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. As Três Metodologias: Academia, da Ciência e da Pesquisa: Belém: Cejup, 2011.

Bibliografia Complementar

CARVALHO, M.(org). Construindo o Saber: Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas. 4a ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2002.

HUHNE, Leda M. M. Metodologia Científica. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SALOMON, Délcio Vieira. Como Fazer uma Monografia. Belo Horizonte: Interlivros, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. Um Discurso sobre Ciência. 10 ed. Porto/Portugal: Afrontamento, 2

Anexo B

Fluxograma de disciplinas (matriz curricular) contendo a distribuição semestral, cargas horárias e síntese de cargas-horárias por eixo do Projeto Pedagógico do Curso de graduação: Letras

Bacharelado, habilitação Tradução e Interpretação em Português e em Inglês da instituição privada Faculdades Integradas Brasil-Amazônia (2012, pp. 31-34).

7.1. Matriz Curricular

I SEMESTRE

CH = Carga Horária

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Leitura e Produção de Textos	40	40	80
Teoria Literária	80	00	80
Língua Inglesa I	80	00	80
Linguística I	80	00	80
Língua Portuguesa I	80	00	80
Teoria e Técnica da Tradução e da Interpretação I	40	40	80
Total Parcial	400	80	480

II SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Língua Portuguesa II	80	00	80
Língua Inglesa II	80	00	80
Língua Latina	80	00	80
Teoria e Técnica da Tradução e da Interpretação II	40	40	80
Linguística II	80	00	80
Total Parcial	360	40	400

III SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Língua Portuguesa III	80	00	80
Língua Inglesa III	80	00	80
Informática Aplicada à Tradução I	00	80	80
Linguística III	80	00	80
Tradução e Interpretação de Textos Inglês/Português I	40	40	80
Total Parcial	280	120	400

IV SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Língua Inglesa IV	80	00	80
Língua Portuguesa IV	80	00	80
Literatura Portuguesa I	80	00	80
Tradução e Interpretação de Textos Inglês/Português II	80	00	80
Informática Aplicada à Tradução II	40	40	80
Total Parcial	360	40	400

V SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Língua Inglesa V	80	00	80
Literatura Brasileira I	80	00	80
Literatura Inglesa I	80	00	80
Literatura Portuguesa II	80	00	80
Estágio Supervisionado I (Oficina I)	00	100	100
Total Parcial	320	100	420

VI SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Língua Inglesa VI	80	00	80
Literatura Brasileira II	80	00	80
Literatura Norte Americana	80	00	80
Ética e Legislação da Tradução	80	00	80
Versão em Língua Inglesa I	00	80	80
Estágio Supervisionado II (Oficina II)	00	100	100
Total Parcial	320	180	500

VII SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado III (Oficina III)	00	100	100
Metodologia Científica	80	00	80
Versão em Língua Inglesa II	00	80	80
Inglês Técnico I	00	80	80
Prática de Tradução Técnica em Língua Inglesa	00	80	80
Optativa I	20	20	40
Total Parcial	100	360	460

VIII SEMESTRE

Componente Curricular	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado IV (Oficina IV)	00	100	100
Inglês Técnico II	00	80	80
Optativa II	20	20	40
Prática de Tradução Literária em Língua Inglesa	00	80	80
Trabalho de Conclusão de Curso	80	00	80
Total Parcial	100	280	380
Atividades Complementares	-	200	200
Total Geral	2.240	1.200	3.640

QUADRO RESUMO DA CARGA HORÁRIA TOTAL

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
	h/aula	h/relógio	%
Teórico-Práticos Obrigatórios	2.960	2.467	81,3
Optativos	80	67	2,2
Estágio Supervisionado	400	333	11,0
Atividades Complementares	200	167	5,5
TOTAL	3.640	3.033	100,00

7.2. Síntese da Carga Horária por Área

EIXOS			
FUNDAMENTOS		FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
ÁREAS DE ESTUDO		ÁREAS DE ESTUDO	
LINGÜÍSTICOS	LITERÁRIOS	PROFISSIONAL	
1. 120 h	560 h	1.840 h	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
200h			

Anexo C

Universidades e Faculdades (Públicas e Privadas) da Amazônia legal que oferecem curso de Letras (analisadas neste estudo).

Fonte: <http://www.universia.com.br/>

Acre	UFAC	IFAC	INEC	ADISI	FAMETA
	IESACRE	SINAL	FSL	UNINORTE	FAAL

Amapá	UNIFAP	UEAP	IFAP	CEAP	FAAT
	FABRAN	FAMA	FESAM	META	FTA
	FATECH	SEAMA	ISEAP IMMES		ESTÁCIO DE SÁ

Amazonas	UFAM	UEA	IFAM	ESBAM	CIESA
	UNINORTE	NILTON LINS	LA SALLE	LITERATUS	FAL
	FMF	FAMETRO	FT- TAHIRIH	FUCAPI-CESF	IES MATERDEI
	ULBRA	IPOG			

Pará	CESUPA	UFPA	UFRA	UEPA	IFPA
	ESAMAZ	FABEL	FEAPA	FACI	FAMAZ
	FAPAN	FAPEN	FAINTIPI	FATEBE	IESAM
	ESTÁCIO DE SÁ	METROPOLITANA DE MARABÁ	UNAMA	CBES	UNIFESSPA

Tocantins	UFT	UNITINS	IFTO	FAPAL	FTP
	ITOP	FASEC	FAETEL	IEPO	ULBRA
	FACDO	ITPAC	UNIESP	FADES	FAIRA
	FAG	UNIRG	FEPAR-FECIPAR	UNEST	

Mato Grosso	UFMT	IFMT	FAFI	AUM	UNIC
	UNIRONDON	FAMAT	FAUC	FCA	UNIVAG
	FAMAT	ICE	FVC	FACES	FACESA
	FAUSB	PIAVEC	FADAF	FCARP	UNIVAR
	UNEMAT	FAPAN	FACIDER	UNED	FID
	FCSGN	EDUVALE	UESRF	AJES	FASFA
	UNINOVA	FCRROO	FACER	FASIPE	FAIS
	FACEM	FACEDUTS	FACSA		

Roraima	IFRR	UFRR	UERR	FACES	FACETEM
	FAETER	FATEBOV	FARES	ESTÁCIO DE SÁ	

Rondônia	UNIR	IFRO	FCR	FATEC	UNIRON
	FIP	FARO	FATESM	FAMMA	UNNESA
	FSL	FIMCA	IAMAM	ILES	FACIMED
	FASA	FAMAC	ONEOURO	FAP	FAROL
	FSAVECP	FAMA			

Maranhão	UFMA	UEMA	IFMA	CEUMA	FAMA
	FABEA	FACSAOLUIS	FACEM	CEST	IFES
	FEST	FSJ	FACAM	FSL	UNDB
	FACIMP	IESM	CESSF	IESMA	FAP
	IESMC				

Anexo D

Imagens da busca no *site* do MEC. Consulta avançada por cursos com nomenclatura “Tradução” em Universidades públicas Brasileiras

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Nota: Quadros utilizados para configuração do balizador normativo

12/03/2016 - 17:47:44

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/1

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : **CURSO**
Total de Registro(s) : 3

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(2) UNB	(31384) LETRAS - TRADUÇÃO INGLÊS	Bacharelado	Presencial	-	3	3	Em Atividade
(2) UNB	(33206) LETRAS - TRADUÇÃO FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	5	-	4	Em Atividade
(2) UNB	(1314245) LETRAS - TRADUÇÃO ESPANHOL	Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : **CURSO**
Total de Registro(s) : 2

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(634) UFPEL (1103145)	LETRAS - TRADUÇÃO ESPANHOL - PORTUGUÊS	Bacharelado	Presencial	3	-	-	Em Atividade
(634) UFPEL (1105346)	LETRAS - TRADUÇÃO INGLÊS - PORTUGUÊS	Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : **CURSO**
Total de Registro(s) : 1

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(17) UFU	(1114402) TRADUÇÃO	Bacharelado	Presencial	5	-	-	Em Atividade

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : **CURSO**
Total de Registro(s) : 1

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(579) UFPB	(122930) TRADUÇÃO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	Em Atividade